

—

851280300

19 Januari, 2016

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1. Inleiding	8
1.1. Aanleiding en probleemstelling	8
1.1.1. Context: naar excellent hoger onderwijs	8
1.1.2. Doelstelling en relevantie van het onderzoek	8
1.1.3. Naar excellente teams bij de Academie Mens en Arbeid van Saxion	10
1.2. Actieonderzoek in drie fases	11
2. Theoretisch kader	12
2.1. Inleiding	12
2.2. Excellente organisaties	12
2.3. Onderwijs in excellente teams	15
2.3.1. Effectiviteit van teams	15
2.3.2. Resultaatverantwoordelijke teams in een hogeschool	16
2.4. Episodisch of continu veranderen	17
2.5. Losjes gekoppelde systemen	18
2.5.1. Gedeelde waarden	19
2.5.2. Gerichte aandacht	19
2.5.3. Versterkt leiderschap	19
2.6. Het universele managementscript	20
2.7. Conceptueel model en vraagstelling	21
3. Methodologie: actieonderzoek	23
3.1. Inleiding	23
3.2. Sociaal-constructionistisch perspectief op organisatieverandering	23
3.3. Actieonderzoek in de eigen organisatie	24
3.4. Data verzamelen en verwerken	26
3.4.1. Fase 1: LGI Values interweave	27
3.4.2. Fase 2: A3 methodiek	29
3.4.3. Fase 3: leiderschap in onderwijsteams	30
4. Resultaten fase 1 Gedeelde waarden met Values Interweave	31
4.1. Aanleiding	31
4.2. Resultaten: deel 1 van het verhaal	32
4.3. Kritische reflectie op niveau van 1 ^e , 2 ^e en 3 ^e persoon	33
4.4. Conclusies en voorlopige beantwoording deelvraag 1	34
4.5. Evaluatie en vervolgactiviteit	34
5. Resultaten fase 2 Gerichte aandacht met A3 methodiek	35
5.1. Aanleiding	35
5.2. Dataverzameling en analyse	35

5.3. Resultaten: deel 2 van het verhaal	35
5.4. Kritische reflectie op niveau van 1 ^e , 2 ^e en 3 ^e persoon	36
5.5. Conclusies en voorlopige beantwoording deelvraag 2	37
5.6. Evaluatie en vervolgactiviteit	37
6. Resultaten fase 3 Versterkt leiderschap	38
6.1. Aanleiding	38
6.2. Dataverzameling en analyse	38
6.3. Resultaten	39
6.3.1.Reflectie op gedeelde waarden met Values Interweave	39
6.3.2.Reflectie op gerichte aandacht met A3 methodiek	40
6.3.3.Reflectie op teamleiderschap: deel 3 van het verhaal	42
6.4. Kritische reflectie op niveau van 1 ^e , 2 ^e en 3 ^e persoon	44
6.5. Conclusies	45
6.5.1.Beantwoording deelvraag 1 na reflectie op gedeelde waarden	45
6.5.2.Beantwoording deelvraag 2 na reflectie op gerichte aandacht	45
6.5.3.Beantwoording deelvraag 3 na reflectie op teamleiderschap	45
7. Eindconclusies, discussie en aanbevelingen	46
7.1. Eindconclusie: beantwoording van de hoofdvraag	46
7.2. Evaluatie	47
7.3. Discussie	48
7.4. Aanbevelingen voor de praktijk	50
7.5. Aanbevelingen voor verder onderzoek	51
Literatuur	53
Bijlage(n)	55 t/m 92
Bijlage 1. Ontwerpcondities voor docententeams in het hoger beroepsonderwijs	
Bijlage 2. Episodisch of continu veranderen	
Bijlage 3. Model Orton & Weick	
Bijlage 4. Tijdlijn van de activiteiten	
Bijlage 5a. Beschrijving Values Interweave	
Bijlage 5b. Resultaten Teamdag met Values Interweave	
Bijlage 5c. Flapteksten vanuit VT-teams: Top 3 van acties	
Bijlage 5d. Values Interweave + voorbereiding	
Bijlage 5e. Poster naar aanleiding van teamdag AMA Enschede	
Bijlage 6. Voorbeeld van een A3 Jaarplan van sub-team I-HRM	
Bijlage 7a. Utopieën zijn niet haalbaar	
Bijlage 7b. Evaluatie van uitkomsten Values Interweave 19 februari 2015	
Bijlage 8a. Fase 3: vragenformulier interviews en consultatiegesprekken juni 2015	
Bijlage 8b. Fase 3: respondenten	
Bijlage 8c. Codeerschema	
Bijlage 9. Resultaten m.b.t. gedeelde waarden	
Bijlage 10. Resultaten m.b.t. gerichte aandacht voor PDCA-cyclus	
Bijlage 11. Codering typen leiderschap	
Bijlage 12. Resultaten leiderschap	
Bijlage 13. Waargenomen invloed van overige factoren op verbinding	

Voorwoord

In de voorbereiding van dit afstudeeronderzoek heb ik mij afgevraagd wat mij vooral boeit in het werken in een organisatie en aan welk onderwerp ik mijn tijd zou willen besteden. Ik ben tot de conclusie gekomen dat mijn interesse zich steeds weer toespitst op de vraag: 'Wat is nu een goede balans tussen sturing en zelfsturing?' Volgens Thijs Homan een veel te breed onderwerp om op af te studeren! Toch is dit het overkoepelende thema, dat ik getracht heb van zo dichtbij mogelijk in mijn eigen werkomgeving te benaderen.

Dit thema fascineert mij omdat ik de langste periode in mijn werkende leven heb doorgebracht als zelfstandige professional, waarbij ik naast mijn werk als kwaliteitsadviseur van kleinschalige zorgorganisaties, tevens als freelance docent werkzaam was bij de Academie Mens en Arbeid van Saxion Deventer, in een fifty/fifty verhouding. De theoretische inzichten op het gebied van management en organisaties die ik in het onderwijs opdeed kon ik goed gebruiken in mijn advieswerk, en de ervaringen vanuit het advieswerk dienden weer als voorbeeld voor studenten. Aanvankelijk voelde ik mij slechts zijdelings betrokken bij de organisatie. Mijn focus lag op zelfsturing, ik kon mijn tijd indelen zoals het mij uitkwam en zo werk en gezinstaken combineren. In feite bracht ik 'het nieuwe werken' in de praktijk.

In de loop der jaren ontstond een geleidelijk groeiende betrokkenheid bij het onderwijsteam van de Academie Mens en Arbeid in Enschede. Het lesgeven aan internationale studenten en de start van de vierjarige bachelor International HRM in 2013 heeft mij doen besluiten het onderwijs prioriteit te geven. De fulltime aanstelling als hoofddocent ging wel gepaard met de uitdrukkelijke eis om de Master of Science af te ronden, gelet op het percentage masterafgestudeerden als prestatie-indicator van de hogeschool. Meer sturing vanuit de organisatie dus, waarvan het resultaat nu voor u ligt.

Deze scriptie is een afspiegeling van mijn persoonlijke interesse in de factoren die werken leuk maken. Enerzijds graag zelfsturend willen zijn, vanuit eigen drijfveren kwaliteit leveren, en anderzijds graag deel willen uitmaken van een team, maar dan wel graag met anderen die ook willen excelleren. En hoeveel sturing geef je daaraan? Hoe krijg je plezier in het werk en een goede balans tussen zelfstandigheid en samenwerking?

Ik heb dit afstudeeronderzoek met plezier uitgevoerd, maar het heeft natuurlijk ook de nodige hoofdbrekens en discipline gekost om het te combineren met alle andere taken en gebeurtenissen in een mensenleven. Gelukkig heb ik veel steun ontvangen van mijn man en volwassen kinderen, die altijd bereid waren huishoudelijke taken en familie zaken over te nemen. Ook de collega's in het team Enschede wil ik graag vermelden als meewerkende respondenten in dit actieonderzoek. Speciale vermelding verdienen de drie collega's die bereid waren voor mij een narratief te schrijven, maar wiens namen ik vanwege de vertrouwelijkheid niet kan vermelden. Mijn dank gaat uit naar Marc Coenders als eerste begeleider, Pim Hunfeld als medebeoordelaar en Bé Albronda als examiner vanuit de Open Universiteit. Mijn speciale dank is voor Guido Bruinsma, die mij als deskundige collega veel bruikbare tips heeft gegeven.

Judith van Felius

Samenvatting

Het woord 'excellent' komt opvallend vaak voor in publicaties die over het onderwijs gaan. Instellingen voor hoger onderwijs worden publiek ter verantwoording geroepen over hun resultaten. Dit is niet alleen een Nederlandse ontwikkeling. Er blijken uniforme ideeën over management en besturing van organisaties te bestaan volgens een *global management script* (Vuori, 2011, 2014) die ook in Universities of Applied Science (hogescholen) worden toegepast. Om te komen tot excellente en effectieve organisaties zijn enerzijds ingrepen nodig die de *autonomie van eenheden* versterken door meer eigen verantwoordelijkheden en bevoegdheden te geven aan zelfstandige onderdelen; anderzijds zijn ingrepen nodig die het *geheel van de organisatie* versterken door het benadrukken van consensus, wederzijdse afhankelijkheid, belang van het geheel en versterking van het wij-gevoel (Mastenbroek, 1984, 2014). Bij beide is het doel om de verbindingen in organisaties te versterken, teneinde te compenseren voor de losse koppelingen die in onderwijsorganisaties bestaan. Orton & Weick (1990) verklaren het bestaan van losjes gekoppelde systemen vanuit het idee dat er in elke organisatie op ieder niveau wederzijds afhankelijke elementen zijn die variëren in hoeveelheid en de mate van afhankelijkheid. Compensaties voor losse koppelingen worden dan gevonden in drie managementstrategieën:

1. Shared values: gedeelde waarden.
2. Focused attention: gerichte aandacht.
3. Enhanced leadership: versterkt leiderschap.

Deze scriptie wil een bijdrage leveren aan de kennis over de wijze waarop een hoger onderwijsorganisatie zich kan ontwikkelen van een losjes gekoppeld systeem (Weick, 1976) naar een structuur van meer op samenwerking gerichte teams. De hoofdvraag waarop dit onderzoek zich richt is: *Wat is de waargenomen invloed van het versterken van verbindingen, ter compensatie van losse koppelingen, op het ontwikkelen van excellente onderwijsteams in een academie van een hogeschool?*

Aan de hand van drie deelvragen is gekeken naar de invloed van respectievelijk gedeelde waarden, gerichte aandacht in de onderwijsteams voor planning en controle en een kwaliteitscultuur en versterkt leiderschap. Het onderzoek heeft zich afgespeeld in een tijdsbestek van ruim een jaar. Deze langer dan gebruikelijke periode was mogelijk doordat ik actieonderzoek deed in mijn eigen organisatie, de Academie Mens en Arbeid te Enschede, onderdeel van Saxion, waaraan ik als hoofddocent verbonden ben. Hierdoor kon ik veranderingsprocessen vanuit de binnenkant beschrijven. Sinds 2011 is bij de Academie een proces gaande van organisatieontwikkeling in de richting van meer resultaatverantwoordelijkheid voor de onderwijsteams. Het onderwijsteam in Enschede bestaat uit circa dertig docenten, verdeeld in diverse sub-teams rondom studenten.

In het actieonderzoek zijn drie interventies gedaan gebaseerd op bovengenoemde drie managementstrategieën. Fase 1 bestond uit een eerste verkenning van de waarden in het team Enschede via een *Large Group Intervention (LGI)*. In vervolg hierop is in fase 2 de *A3 methodiek* geïntroduceerd als middel om de aandacht voor kwaliteit te versterken. In fase 3 is in consultatiegroepen op deze beide interventies gereflecteerd en is onderzocht hoe het teamleiderschap versterkt kan worden, passend bij het streven naar excellente teams. In alle drie de fases heb ik mij als *scholar practitioner* afgevraagd wat de uitkomsten betekenen 'voor mij' als 1^e persoon, 'voor ons' als 2^e persoon en 'voor hen' als 3^e persoon, waarbij ik tevens verband heb gelegd met de literatuur (Coghlan & Brannick, 2014).

In fase 1 is gebruik gemaakt van de denkbeelden over organisatieontwikkeling onder de noemer Whole Scale Change (WSC), bestaande uit een verzameling *LGI's*, die zowel op verandering in grote als in kleine groepen betrekking hebben. Daarbij is actieonderzoek een van de centrale concepten. Dergelijke interventies zijn bedoeld om gericht veranderen en leren te laten samengaan, zodat het sociale systeem een eigen lerend vermogen ontwikkelt. Uitgangspunt zijn postmoderne, sociaal-constructionistische organisatieopvattingen, waarbij er meerdere realiteiten bestaan, realiteiten worden vastgesteld door een uitwisselingsproces met alle stakeholders, verandering plaatsvindt op het moment dat een dialoog wordt gevoerd met het gehele sociale systeem en de nadruk ligt op sociale perceptie en sociale gehelen. Tijdens een teamdag met alle teamleden is het dialoogspel *Values Interweave* gespeeld. Drie collega's hebben hierover een narratief geschreven.

In fase 2 is de *A3 methodiek* geïntroduceerd als middel om de aandacht in de onderwijsteams voor het Plan-Do-Check-Act proces te versterken. De A3 methodiek is een systeem voor planning en controle en is gebaseerd op het INK managementmodel (Doeleman, 2014b). Alle sub-teams maakten *A3 jaarplannen*, waarin per team de doelen, acties en resultaten zijn beschreven in meetbare prestatie-indicatoren, op basis van de missie, visie en Succes Bepalende Factoren van de organisatie. Er ontstaat 'policy deployment' wanneer de plannen van alle organisatieonderdelen consistent gefocust zijn op de strategische doelstellingen van de totale organisatie. In het *A3 managementgesprek* wordt beoogd een effectieve dialoog over de plannen en resultaten op gang te brengen, waardoor transformationeel leiderschap wordt versterkt.

Gedurende de onderzoeksperiode kreeg de organisatie te maken met twee wisselingen in teamleiderschap. Dit had grote impact op het gehele onderwijsteam. Waar de A3 methodiek zich vooral baseert op de organisatie als sturingssysteem, ziet het sociaal-constructionisme de organisatie vooral als betekenisgevend systeem, waarbij een verschuiving plaatsvindt van de vraag wat er gebeurt naar de vraag hoe het gebeurt, en van observatie van acties naar verklaring ervan. In fase 3 is daarom in consultatiegroepen van in totaal elf respondenten gereflecteerd op de ontwikkelingen en gesproken over wenselijk teamleiderschap. Hiervoor is gebruik gemaakt van 'shared models of leadership in our shared life world' van Vuori (2011) op basis van de vier *frames* van Bolman & Deal (2013). Hoewel in het interpretatieve paradigma juist de veelzijdige werkelijkheid het uitgangspunt is (Boeije, 2014), heb ik met deze onderzoeksopzet toch geprobeerd een benadering te geven van de 'archetypische' beelden die bij respondenten leven van teamleiderschap.

De resultaten hebben geleid tot een verhaal in drie delen, waarin ik mijn observaties en die van collega's heb verwerkt tot een beschrijving van de betekenisgeving aan en ontwikkeling naar excellente teams. Uit het actieonderzoek is gebleken dat het versterken van verbindingen door middel van de uitgevoerde interventies heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van onderwijsteams in de Academie. Er is sprake van een continu veranderproces, dat door de interventies is gestimuleerd. Of dit excellente teams zijn is minder duidelijk gebleken. Resultaatverantwoordelijke teams past beter bij het werkelijkheidsbeeld (Homan, 2013). In fase 1 bleek er bij veel teamleden behoefte te bestaan aan een duidelijke visie van het management. Het spelen van een spel is als bevorderend voor open dialoog ervaren. Deze interventie heeft geleid tot meer aandacht van het management voor het omschrijven van een visie en wederzijdse verwachtingen. In fase 2 is met de A3 methodiek gestreefd naar meer betrokkenheid van de sub-teams door middel van een bottom-up werkwijze. De invloed van de A3 methodiek op de gerichte aandacht voor de PDCA-cyclus en een kwaliteitscultuur is als bevorderend ervaren door het management en de coördinatoren. Het is tot nu toe voornamelijk een middel geweest

voor interactie over doelstellingen en resultaten tussen coördinatoren en teamleiders en tussen teamleiders en directie. In die zin is sprake van een versterking van de verbindingen tussen de subsystemen in de organisatie, waarbij de coördinatoren worden gezien als de smeerolie van de sub-teams. Voor de verbinding tussen management en docenten is meer aandacht nodig voor het gesprek over doelstellingen, te nemen acties en te behalen resultaten. Door het voeren van open dialoog in de teams over de plannen en behaalde resultaten kan een kwaliteitscultuur tot stand komen, maar die is uit de gesprekken niet duidelijk gebleken. De gesprekken in fase 3 over gewenst teamleiderschap hebben duidelijk gemaakt dat de teamleider een belangrijke rol heeft in het versterken van de verbindingen om te komen tot excellente teams. Diverse respondenten benadrukken dat de teamleider vooral verbindend moet zijn in relaties tussen mensen en visie en inspiratie moet bieden. Tevens zorgt een teamleider voor duidelijke verbindingen tussen individuele doelstellingen, teamdoelen en het hogere doel van de organisatie. Veel hangt af van de manier waarop de teamleider dat doet. De gewenste stijl is vooral mensgericht, een hiërarchische stijl van leidinggeven wordt niet op prijs gesteld. De nadruk ligt echter vooral op het delen van verantwoordelijkheid met de sub-teams via de coördinatoren. De teamleider integreert, creëert betrokkenheid en empowerment. De 'ideale' teamleider is iemand die in staat is de balans te vinden om gedeeld of gespreid leiderschap te bereiken.

In dit onderzoek is bevestiging gevonden van hetgeen Smetsers (2007) constateert, dat een coördinator als aanspreekpunt de belangrijkste ontwerpconditie is van onderwijsteams in een hogeschool. Voor de conclusie van Doeleman (2014), dat toepassing van de A3 methodiek zal bijdragen aan transformationeel leiderschap, waardoor betrokkenheid en bekwaamheid van teamleden zal toenemen, heb ik in mijn onderzoek onvoldoende bevestiging gevonden. Om verbindingen tussen docenten onderling en met de organisatie als geheel te versterken, adviseer ik om LGI's vanuit het WSC-paradigma regelmatig te herhalen. De A3 methodiek heeft reeds een plaats verworven in de planningssystematiek van de Academie, maar kan aan effectiviteit winnen wanneer, op initiatief van de coördinatoren, in alle sub-teams een open dialoog gaat plaatsvinden over te benoemen doelstellingen en behaalde resultaten. Dit zal de verbinding tussen het management en de docenten versterken. Om gespreid en gedeeld leiderschap te laten ontstaan zijn maatregelen aanbevolen die een kwaliteitsstructuur en een kwaliteitscultuur ondersteunen. Een duidelijke omschrijving van rollen kan daarbij helpen, aangezien gespreid leiderschap in een hiërarchisch systeem niet vanzelf tot stand komt (Snoek, 2014). Wanneer de teamleider als *SuperLeider* zelfleiderschap van teamleden bevordert zullen *zelfleidende teams* tot ontwikkeling komen. Het op eigen initiatief op zich nemen van leiderschapstaken zal niet voor elke docent vanzelfsprekend zijn, daarom kan formele leiderschapstraining nodig zijn (Houghton c.s. 2003). Gewaakt moet worden voor een te sterke nadruk op planning en formele toekenning van leiderschapsrollen, omdat dit de ruimte die mensen ervaren om spontaan leiderschap op zich te nemen beperkt (DeRue & Ashford, 2010, in Hulsbos c.s. 2012).

Leiderschapspraktijken zijn in het onderwijs nog weinig onderzocht. Deze krijgen vorm wanneer collega's hun handelingen en plannen op elkaar afstemmen in interacties, op basis van onderliggende waarden en hun gevoel van lidmaatschap van een groep (Gronn, 2002, Spillane, 2006, in Hulsbos c.s. 2012). Gespreid leiderschap wordt ook in verband gebracht met de *professionele ruimte* die docenten nodig hebben. In mijn onderzoek is naar voren gekomen dat het wenselijk is dat teamleden meer verantwoordelijkheid nemen voor het resultaat, om tot excellente teams te komen. Een nadere onderzoeksvraag zou kunnen zijn hoe hogescholen dit proces van 'ruimte geven en nemen' kunnen bevorderen. Vormen van kwalitatief onderzoek zijn daarvoor aanbevolen, omdat deze voldoen aan de voorwaarden van betekenisvol, praktijknabij, ontwikkelingsgericht, dynamisch en participatief.

1. Inleiding

De inspiratie voor dit afstudeeronderzoek heb ik gevonden in een van de opdrachten van de masteropleiding Management aan de Open Universiteit: het in kaart brengen van de sturing van de eigen organisatie. Van daaruit ben ik mij gaan verdiepen in de wijze waarop een hoger onderwijsorganisatie het *managementscript* uitvoert (Vuori, 2014). Er blijken daarin verrassende overeenkomsten te bestaan tussen hogescholen of *Universities of Applied Sciences* over landsgrenzen heen. De eigen organisatie is de Academie Mens en Arbeid (AMA) te Enschede, waar ik werkzaam ben als hoofddocent Organisatie en Management en Course Director van de Internationale HRM bacheloropleiding. De academie maakt deel uit van Saxion, instelling voor hoger beroepsonderwijs met vestigingen in Enschede, Deventer en Apeldoorn. De AMA biedt aan circa 2000 studenten bacheloropleidingen in Human Resource Management en Toegepaste Psychologie. Dit afstudeeronderzoek richt zich vooral op de locatie Enschede, waar het onderwijsteam bestaat uit ca. dertig docenten, verdeeld over diverse sub-teams. Hier wordt de bacheloropleiding Human Resource & Business Management verzorgd in twee varianten: naast de Nederlandse opleiding in voltijd en deeltijd is in 2013 ook een vierjarige International Human Resource Management variant gestart in de Engelse taal. Vanuit de context waarin het hoger beroepsonderwijs functioneert, volgen hierna de doelstelling en relevantie van dit onderzoek en een korte toelichting op de wens van de AMA om te komen tot *excellente onderwijsteams*. Daarna volgt een introductie op de drie fases in het actieonderzoek.

1.1. Aanleiding en probleemstelling

1.1.1. Context: naar excellent hoger onderwijs

Instellingen voor hoger onderwijs in Nederland hebben te maken met een steeds dynamischer context. Er is een maatschappelijke tendens gaande waarbij instellingen worden aangesproken in termen van 'opbrengsten en resultaten' (Doeleman e.a., 2014a). Het woord 'excellent' komt opvallend vaak voor in publicaties die over het onderwijs gaan. Het inspectierapport *De staat van het onderwijs* (2013), zoals geciteerd in Doeleman e.a. (2014a) geeft aan dat de lat omhoog moet in alle sectoren, waarbij in het hoger beroepsonderwijs vooral het diplomarendement te laag is en er aandacht nodig is voor de 'kwaliteitscultuur'. Er worden ook hogere eisen gesteld aan de publieke verantwoording. De ambitie van de minister van OC&W is Nederland toe te rusten voor een positie in de voorhoede van de kenniseconomieën. Docenten en studenten worden meer uitgedaagd om te excelleren.

1.1.2. Doelstelling en relevantie van het onderzoek

Vuori (2011, 2014) constateert in een studie onder middenmanagers van Finse *Universities of Applied Sciences (UAS)* dat uniforme ideeën over management en besturing van organisaties zich steeds sneller verspreiden van het ene land naar het andere. Volgens dit *global management script* hangt het succes van de organisatie af van de rationele acties van competente managers die ernaar streven onzekerheden in hun interne en externe omgeving controleren. Tegelijkertijd verwacht de omgeving van moderne organisaties dat zij zorgen voor *empowerment* van hun medewerkers door dynamische participatie in de organisatie (Meyer et al, 2006, in Vuori, 2014). Deze scriptie wil een bijdrage leveren aan de kennis over de wijze waarop een hoger onderwijsorganisatie zich kan ontwikkelen van een losjes gekoppeld systeem (Weick, 1976) naar een structuur van meer op samenwerking gerichte teams. De bredere doelstelling van dit afstudeeronderzoek met maatschappelijke relevantie is vast te stellen welke bijdrage enkele interventies op teamniveau leveren aan het leren samenwerken van

docenten in *excellente teams* en hoe dit een *kwaliteitscultuur* bevordert in een hoger onderwijs organisatie. Daarmee wordt een bijdrage geleverd aan de kennis over toepassingsvormen van kwaliteitsmanagement in teams, specifiek door middel van de A3 methodiek.

In de periode 2004-2006 heeft Doeleman (2014b) deze methodiek ontwikkeld, waarop hij in 2014 is gepromoveerd. De aanleiding hiervoor bestond uit onvrede over de bestaande methoden voor planning & control, die in veel organisaties die met grote veranderingen te maken hebben als niet ondersteunend of inspirerend worden ervaren. De wens is vaak minder dikke papieren jaarplannen te schrijven, met meer focus op een beperkt aantal gegevens. De A3 methodiek 'beoogt aan te sluiten bij het benodigde leiderschap voor het bereiken van transformaties' en heeft tevens tot doel de effectiviteit van planning & control in organisaties in transitie te versterken. Onder planning & control verstaat Doeleman (gebaseerd op Anthony, 1988): 'het beïnvloeden van leden van de organisatie om de strategie van de organisatie te realiseren'. Het planning & control proces zal meer gericht zijn op resultaatgericht denken vanuit verschillende belanghebbenden, i.p.v. alleen vanuit de financiële parameters. Het proces zal tevens meer participatief zijn, waarbij 'de genererende en op de toekomst gerichte dialoog' voorop staat (Doeleman, 2014b, p.32). Dit laatste aspect zal tevens meer commitment aan de plannen creëren. Eén van de vragen in mijn onderzoek is of dat commitment bijdraagt aan een kwaliteitscultuur en aan nemen en delen van verantwoordelijkheid voor resultaten in de onderwijsteams. Doeleman (2014b) heeft met zijn onderzoek bruggen willen slaan tussen de vakgebieden leiderschap, planning & control, change management en Total Quality Management, wat mij vanuit mijn docentschap in het brede vakgebied organisatie en management aanspreekt. Hij beveelt aan nader onderzoek te doen met toepassingen van de A3 methodiek in andere sectoren, zoals onderwijs. Doeleman heeft zijn onderzoek gedaan 'from the outside' (Evered & Louis, 1981). Steeds wordt expliciet vermeld dat de onderzoekers niet betrokken waren bij de invoering. Met mijn onderzoek poog ik een bijdrage te leveren aan kennis 'from the inside'. Hoe landt zo'n aanpak in de (sub)teams en waarom zouden we dit überhaupt doen? Draagt het plan bij aan een cultuur van samenwerking, participatie en dialoog?

Gedurende de opeenvolgende fases van het onderzoek bleek vooral het *teamleiderschap* van grote invloed om verbindingen te versterken. De Boer, Goedegebuure & Meek (2010) constateren dat universiteiten, evenals hogescholen / UAS's, bewegen in de richting van een 'managed professional public organisation model' (Hinings, Greenwood & Cooper, 1999, in De Boer et al. 2010), waardoor er een nieuw concept ontstaat van 'academic middle management'. Er is echter opvallend weinig bekend uit onderzoek, buiten het Angelsaksische gebied, over de wijze waarop deze nieuwe generatie middenmanagers hun werk uitvoert. Dit is onverdiend, want juist op het niveau van middenmanagement komt de verbinding ('connection') tot stand tussen strategie en implementatie, die van cruciaal belang is voor het succes. In navolging van Vuori (2011, 2014), sluit mijn onderzoek aan bij deze door De Boer et al. (2010) geformuleerde behoefte. De academische middenmanager wordt beschouwd als een positie tussen het topmanagement en de professionals, waarbij de manager 'toezichhoudende autoriteit' heeft, ofwel leidinggevende bevoegdheid heeft over de docenten. Hoewel ook posities met namen als Course Director of Coördinator in strategisch opzicht steeds belangrijker worden in moderne hoger onderwijsorganisaties, worden deze niet beschouwd als middenmanagers, omdat zij geen toezichhoudende autoriteit hebben over de docenten.

1.1.3. Naar excellente teams bij de Academie voor Mens en Arbeid van Saxion

In 2011 trad bij de Academie Mens en Arbeid een nieuwe directeur aan. Zij was bij Saxion de eerste academiedirecteur die besloot om van een drielagenstructuur naar een tweelagenstructuur te gaan, bestaande uit de directeur en de teamleiders, met daaronder resultaatverantwoordelijke onderwijsteams. De functies van manager Organisatie en manager Innovatie werden opgeheven. De *Notitie Organisatieontwikkeling AMA* (23 juni 2011) vormde de opmaat tot deze herinrichting van de organisatie. De organisatieontwikkeling, zo stelt de notitie, is geïnspireerd door de uitgangspunten van het Rijnlandse model. De onderwijsteams kregen de opdracht zich te ontwikkelen tot *excellente teams*, hetgeen inhoudt dat: ‘de docenten / professionals uitstekend onderwijs geven en deskundig zijn op hun vakgebied; betrokken zijn op de studenten, het team, de AMA, Saxion en op de uitgangspunten; de pdca-cyclus hanteren in het kader van kwaliteitsverbetering en borging’, aldus de notitie, waarbij ‘verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie zijn belegd’. Excellente teams worden omschreven als een resultaat:

*Met een hoge studenttevredenheid, hoge tevredenheid van de stakeholders en optimaal studierendement als gevolg, zetten we **excellente teams als resultaat** neer. Om dit resultaat te bereiken formuleren de teams hun eigen doelstellingen en oplossingen (de manieren waarop) om daartoe te komen. Het team is verantwoordelijk om deze te realiseren (niet de coördinator, die is aanspreekpersoon).*

De bevoegdheden van het team hebben betrekking op de docentbevoegdheden (zoals kwaliteit van het onderwijs / studentcontacten) die randvoorwaardelijk zijn om de doelen te bereiken (...)

De teams zijn aan zet om afgeleide doelstellingen en werkwijzen te bepalen. In de opleidingsteams (en sub-teams) wordt dit verder vorm gegeven en zullen ook afspraken over de werkwijzen, processen en procedures gemaakt worden. Onduidelijkheden en oplossingen worden gaandeweg besproken.

Onder een opleidingsteam wordt in de notitie verstaan: het gehele team dat onder leiding staat van een teamleider en op een locatie de opleiding verzorgt (HRM of TP):

De teamleider beschikt over middelen om de onderwijsontwikkeling, -uitvoering en – ondersteuning te realiseren, evenals middelen voor deskundigheidsbevordering. De teamleiders leggen verantwoording af aan de directeur. De sub-teams leveren input aan de teamleider.

Onder een sub-team wordt in de notitie verstaan: een team van docenten rondom een studentengroep, zoals voltijd 1, voltijd 2, voltijd 3/4, deeltijd en internationaal HRM, met een coördinator als aanspreekpersoon.

Om de pdca-cyclus per sub-team mogelijk te maken leggen de teams hun overlegbijeenkomsten vast in de jaarplanning. Elk sub-team wordt door de functionaris kwaliteitszorg ondersteund in het evalueren van het onderwijs, door middel van evaluatiesystematiek en het vastleggen hiervan in het AMA kwaliteitszorgsysteem.

Ondanks dat hier sprake was van een structuurverandering, heeft het besluit om tot een tweelagenstructuur met teams te komen niet geleid tot een gepland verandertraject. De directeur van de academie laat de ontwikkeling naar excellentie over aan de teams en vindt dat elk team zelf bepaalt waar behoefte aan is (persoonlijke communicatie, 2014). Bij sommige teams verloopt dit proces goed, aldus de directeur, bij andere teams is er nog niet echt sprake van een ontwikkeling naar meer resultaatverantwoordelijkheid. Mijn ervaring als teamlid is dat de uitgangspunten van de oorspronkelijke notitie niet frequent zijn gecommuniceerd naar docenten. Dit ontlokte een van mijn

collega's de opmerking: 'Doe jij onderzoek naar een verandertraject? Hebben wij een verandertraject dan?' Een docent die bij Saxion wil komen werken leest wel de volgende algemene tekst op de website werkenbixsaxon.nl: 'Transparantie, zichtbaarheid, betrokkenheid, resultaatgericht werken, kennisdeling, pro-activiteit en zelfsturing zijn belangrijke waarden voor medewerkers'. Aan het communiceren van deze waarden naar de docenten wordt in de dagelijkse onderwijspraktijk weinig aandacht besteed. Dit heeft de eerste aanleiding gevormd tot de opzet van het actieonderzoek.

1.2. Actieonderzoek in drie fases

Het onderzoek heeft zich afgespeeld in een tijdsbestek van ruim een jaar. Deze langer dan gebruikelijke periode was mogelijk doordat ik onderzoek deed in mijn eigen organisatie en de gelegenheid zich voordeed in april 2014 om een teamactiviteit te initiëren. Steeds meer werd duidelijk dat het interessant zou zijn om voort te borduren op de uitgevoerde activiteit en verzamelde gegevens. Er is een voortdurende wisselwerking geweest tussen opdoen van praktijkkennis en toetsing aan theoretische modellen en inzichten. Het is een veranderproces in 'real life action' en het onderzoek dat ik heb gedaan als teamlid in deze organisatie past daarom het beste bij de uitgangspunten van actieonderzoek. Volgens Coghlan (2014) heeft het proces van actieonderzoek tot doel te bewegen van een *current state* naar een *desired state* volgens een

structure of shared inquiry into the planned and unanticipated events that occur through the implementation, so as to create the conditions and opportunity for learning and for the change to be sustainable.

Fase 1 bestond uit een eerste verkenning van de waarden in het team Enschede en een inventarisatie van de acties die men nodig vond. Op basis hiervan is in fase 2 de A3 methodiek geïntroduceerd door een externe consultant van TNO Management Consultants, waarna ik gedurende een langere periode heb geobserveerd hoe deze methode werd opgepakt in de diverse sub-teams en door de teamleiders. In fase 3 is op deze beide interventies gereflecteerd en is onderzocht welk teamleiderschap passend zou zijn bij het streven naar excellente teams, zowel gezien vanuit het perspectief van de directeur, vanuit de teamleiders van het opleidingsteam HRM en vanuit een selectie van teamleden in Enschede. Een 'unanticipated event' in de onderzoeksperiode was dat de sinds vele jaren functionerende teamleider in Enschede onverwachts zijn functie wenste neer te leggen en er per 1 september 2014 een nieuwe teamleider van buiten de organisatie aantrad. Per 1 juni 2015 is zij weer vertrokken en vervolgens is vanuit het onderwijsteam Enschede een teamleider naar voren getreden.

Alvorens in hoofdstuk 3 nader in te gaan op de methodologie van het actieonderzoek volgt in hoofdstuk 2 eerst een uiteenzetting van het theoretisch kader dat aanleiding heeft gegeven tot het conceptueel model en de onderzoeksvraag en deelvragen. Achtereenvolgens zijn in de hoofdstukken 4, 5 en 6 de resultaten van de drie fases van het onderzoek beschreven. Daarmee kan antwoord gegeven worden op elk van de drie deelvragen, waarna steeds een kritische reflectie volgt en de vervolgstappen worden toegelicht. In hoofdstuk 7 volgt de eindconclusie met beantwoording van de hoofdvraag, discussie, en aanbevelingen voor de praktijk en voor verder onderzoek. In het vervolg zal de Academie Mens en Arbeid steeds worden aangeduid met de Academie.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Het onderzoek wordt geplaatst in de context van de historische ontwikkeling in het denken over organisaties vanuit de Culture-Excellence school en Total Quality Management en hoe deze concepten van invloed zijn op de hogeschool als professionele organisatie. Eerst zal de herkomst worden toegelicht van de term 'excellent' in organisaties in het algemeen en onderwijsorganisaties in het bijzonder. Daarna ga ik in op recent onderzoek naar de introductie van resultaatverantwoordelijke teams in het hoger beroepsonderwijs. Vervolgens zal ik het veranderproces bij de AMA karakteriseren. Tot slot volgt de theorie van de losjes gekoppelde systemen (Weick, 1976; Orton & Weick, 1990). In dit onderzoek vormt de theorie van de losse koppeling het uitgangspunt, omdat deze past bij onderwijsorganisaties, zoals Universities of Applied Sciences (Vuori, 2011).

2.2 Excellente organisaties

Het woord 'excellent' betekent volgens Van Dale (1999): uitmuntend, voortreffelijk. Peters en Waterman introduceerden het begrip excellent in de context van organisaties in 1982 met de publicatie *In search of Excellence*. Zij analyseerden 62 van de meest succesvolle Amerikaanse bedrijven en constateerden dat vier 'zachte' factoren de sleutel tot succes vormden: Shared Values, Style, Staff en Skills, daarmee vooral de cultuuraspecten van de organisatie benadrukkend. Daarmee daagden zij voorgaande managementtheorieën uit, die volgens hen te veel leunden op analyse en toepassing van het rationele model, tot uiting komend in Strategy, Structure en Systems. Mastenbroek (1984, 2014) stelt vast dat het invloedrijke 7S-model niet op wetenschappelijke inzichten was gebaseerd, hetgeen een illustratie is van de grote kloof tussen managementtheorie ('Old Theory') en managementpraktijk ('New Theory'). De verdienste was dat Peters en Waterman voor het eerst benadrukten dat er in organisaties allerlei paradoxen, dilemma's en ingebakken combinaties van tegengestelde krachten optreden. In het 'partijen in een systeem'-model (Mastenbroek, 1984, 2014) staan deelgroeperingen met eigen belangen tegenover de organisatie als geheel. Mastenbroek (1984) definieert daarom organisaties als 'een netwerk van interdependente subeenheden, die streven naar positieverbetering ten opzichte van elkaar, maar die tegelijkertijd elkaar nodig hebben'. Er is sprake van een 'dubbelkarakter', waarbij de vraag is hoe dit versterkt kan worden, zodanig dat beide perspectieven worden geïntegreerd. Mastenbroek noemt twee belangrijke ingrepen om te komen tot excellente en effectieve organisaties:

1. ingrepen die de *autonomie van eenheden* versterken door meer eigen verantwoordelijkheden en bevoegdheden te geven aan zelfstandige onderdelen;
2. ingrepen die het *geheel van de organisatie* versterken door het benadrukken van consensus, wederzijdse afhankelijkheid, belang van het geheel en versterking van het wij-gevoel.

Belangrijke drijfkrachten voor het versterken van de autonomie van eenheden zijn: identificatiemogelijkheden met de eigen eenheid, teamgeest, informele sfeer met veel contacten, ook buiten werktijd, coachende en participatieve stijl van leidinggeven, vermindering van machtsafstand door een plattere structuur, snelle terugkoppeling van resultaten en vergelijking van kengetallen van gelijksoortige eenheden in en buiten de organisatie. Voor versterking van het geheel van de organisatie is het ontwikkelen van een gemeenschappelijk uitgangspunt van belang in de vorm van een centrale

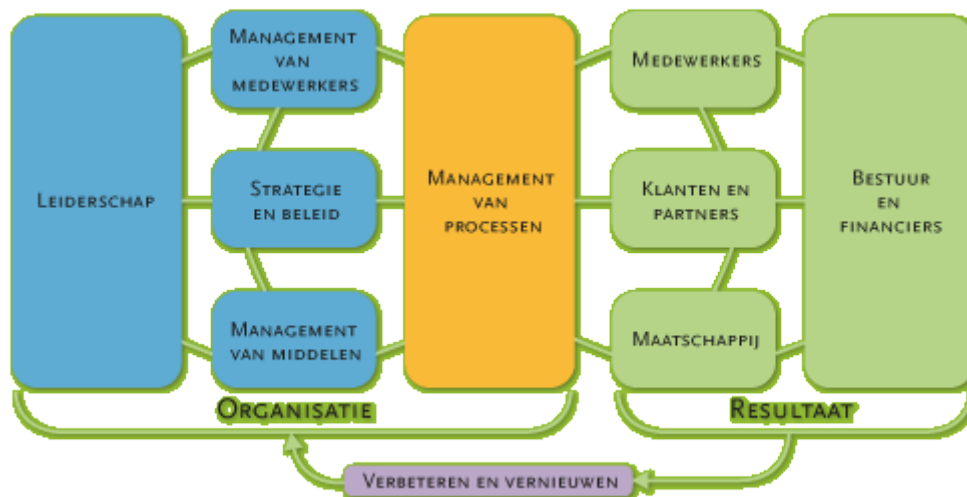
missie, die kan dienen ter versterking van de identiteit en die voortdurend gecommuniceerd wordt. Mastenbroek (2014) signaleert dat ook in hedendaagse organisaties 'de spanning tussen interdependentie en autonomie in het netwerk van machts- en afhankelijkheidsrelaties' optreedt en groter is geworden. "Organisaties die goed presteren zijn net wat handiger in het zo inrichten van het netwerk dat mensen meer verantwoordelijkheidsgevoel ontwikkelen. Dit soort netwerken stimuleren tot betrokkenheid en effectief functioneren. Maar er kunnen ook relatiepatronen ontstaan waarin mensen verstarren en maar wat lopen te mopperen".

Het kwaliteitsdenken in organisaties vindt zijn oorsprong in de Japanse managementbenadering, die vooral bekendheid heeft gekregen als een nieuw paradigma in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw, ongeveer rond dezelfde tijd als de Culture-Excellence Approach (Burnes, 2009). Organisaties waren op zoek naar nieuwe manieren om de snelle veranderingen in de wereld het hoofd te bieden. Burnes (2009) spreekt van een "new techno-economic rationale", waarvoor diverse termen werden gebruikt, zoals post-industrialisme en vanaf de jaren '90 postmodernisme. De essentie van postmodernisme is een groeiend scepticisme over de mogelijkheden van rationele, objectieve wetenschap om kennis over de wereld te vergaren. Postmodernisten zetten zich daartegen af en pleiten voor een relatieve positie die meerdere realiteiten, fragmentatie en subjectiviteit benadrukt (Linstead, 1993, in Burnes, 2009).

De modernistische benadering van organisaties heeft vooral geleid tot mechanistische structuren, met sterk verdeelde taken in een rigide bureaucratie onder een centraal bestuur, waardoor het werken de medewerkers minder plezier verschaft. Een postmoderne organisatie heeft een organische structuur in de vorm van een flexibel netwerk, waarin mensen brede taken en verantwoordelijkheden hebben. Burnes (2009) noemt dit de naïeve postmodernistische benadering. Meer kritische postmodernisten besteden vooral aandacht aan cultuur en machtsrelaties in organisaties. Echter, in de kritische postmoderne visie bestaat de door allen gedeelde cultuur niet. Vanuit het postmoderne perspectief van fragmentatie zijn organisatieculturen inconsistent en voortdurend in beweging, omdat het lokale discours en de centrale thema's daarin voortdurend veranderen. Hoewel postmodernisten symboliek en taal belangrijk vinden in organisaties, zijn ze pessimistisch over de mogelijkheden om de organisatiecultuur te manipuleren. Cultuurprogramma's kunnen net zo goed tot ongewenste uitkomsten leiden, bijvoorbeeld cynisme (Hatch, 1997, in Burnes, 2009). Er is hooguit sprake van een cultuur, die door de dagelijkse sociale interactie op lokaal niveau tot stand komt.

Wat macht in organisaties betreft is de postmoderne visie afwijkend. Macht gaat dan vooral om het bepalen van de dominante realiteit via politieke processen (Burnes, 2009). De personen of groepen in de organisatie wiens beeld van de realiteit dominant wordt, hebben de macht, hetgeen overeenkomt met Mastenbroek's visie op organisaties als partijenmodel. Dit betekent ook dat organisaties veel keuzes hebben en dat er geen 'one best way' bestaat om een organisatie te leiden, maar dat er hooguit sociaal geconstrueerde realiteiten zijn die ontstaan in bepaalde landen, industrieën of organisaties. De Japanse managementbenadering vormt daarbij een bijzondere combinatie van strakke leiding, lange termijn benadering, teamwork en aandacht voor voortdurende kwaliteitsverbetering. Opvallend daarin is de grote rol die medewerkers spelen in de besluitvorming door het hanteren van een bottom-up benadering, bijvoorbeeld in kwaliteitskringen. In het concept Total Quality Management zijn deze uitgangspunten daarna overgenomen door Westerse organisaties, in combinatie met invloeden vanuit de Culture-Excellence approach.

De term 'excellent' komt ook veelvuldig voor in publicaties over het INK-managementmodel, waarop Saxon haar kwaliteitsmanagementsysteem baseert. Het INK-managementmodel is een Nederlandse variant van het EFQM Excellence Model (European Federation of Quality Management). Dit model kreeg begin jaren '90 internationale bekendheid als integraal model voor organisatieontwikkeling. In het model worden vijf organisatiegebieden en vier resultaatgebieden onderscheiden, waarbij aandacht is voor de belangen van verschillende stakeholders. Door regelmatige terugkoppeling van behaalde resultaten aan de organisatie komt verbeteren en vernieuwen tot stand, waardoor een bijdrage wordt geleverd aan het ontstaan van een lerende organisatie.



Figuur 1. Het INK-managementmodel. Op 7 augustus 2015 ontleend aan www.ink.nl/model/ink-managementmodel

Het management van processen staat centraal in het model. Hierover zegt het INK (2015): “Management van processen vraagt om evenwicht tussen enerzijds standaardisatie en regulering en anderzijds ruimte en handelingsvrijheid voor de professionele medewerker om in de praktijk adequaat te kunnen functioneren”. Doeleman (2014b, p. 88-89) presenteert een review van 25 studies naar het EFQM model uit de periode 2005-2011 met als focus voor de analyse “de beschikbare empirische evidentie voor prestatieverbetering als gevolg van interventies op de EFQM/INK-aandachtsgebieden” en concludeert o.a. dat (p.106):

- de toepassing van het model de resultaten van een organisatie verbetert;
- een participatieve benadering bij de toepassing het commitment aan de afspraken bevordert en daarmee de realisatie van voorgenomen verbeteringen;
- de aanwezigheid van intrinsieke motivatie een conditie is voor succesvolle implementatie;
- leiderschap een belangrijke drijvende kracht is voor kwaliteitsverbetering en voor de effectieve implementatie van het EFQM Excellence Model.

Volgens Doeleman (2014b) blijkt uit de beschikbare bewijzen dat “het model een gedegen fundament biedt om de dialoog over continu verbeteren in organisaties aan te gaan”. De A3 methodiek is een toepassing van het EFQM Excellence / INK model.

2.3 Onderwijs in excellente teams

2.3.1 Effectiviteit van teams

Het werken in teams vormt om meerdere redenen een belangrijk onderdeel van het streven naar excellentie. Zowel de Culture-Excellence Approach als Total Quality Management benadrukken het belang van een meer organisch, postmodern organisatieontwerp, waarbij verantwoordelijkheden zoveel mogelijk worden overgedragen aan degenen die het dichtst bij het primaire proces betrokken zijn. In hun literatuurreview namen Cohen & Bailey (1997) 54 studies op naar de effectiviteit van teams die gedaan zijn in de jaren 1990 tot 1996. Als definitie van een team in organisaties hanteren Cohen & Bailey (1997, p. 241):

A team is a collection of individuals, who are interdependent in their tasks, who share responsibility for outcomes, who see themselves and who are seen by others as an intact social entity embedded in one or more larger social systems and who manage their relationships across organizational boundaries.

Deze auteurs maken geen onderscheid tussen de woorden groep en team. Sommige groepen zijn meer interdependent dan anderen en verschillen in de mate van 'groupness' zijn mogelijk. Cohen & Bailey (1997) maken onderscheid in werkteams, parallelle teams (adviesgroep, kwaliteitscirkel), projectteams en managementteams. Werkteams zijn continue werkeenheden, verantwoordelijk voor het produceren van producten of diensten, waarbij het lidmaatschap meestal stabiel, fulltime en duidelijk omschreven is. Traditioneel worden werkteams aangestuurd door managers of supervisors die de meeste beslissingen nemen over wat er moet gebeuren, hoe het gebeurt en wie het doet. Een alternatieve vorm zijn de meer zelfstandige teams, ook wel aangeduid als autonome, semi-autonome of zelfsturende teams. Zelfsturende teams betrekken teamleden bij het nemen van beslissingen die voorheen door managers werden genomen. Autonomie in zelfsturende teams wordt geassocieerd met betere prestaties, waar sprake is van 'substantive participation'. Autonomie wordt ook positief geassocieerd met commitment aan de organisatie en vertrouwen in management (Cordery et al, 1991, Cohen et al, 1996, in Cohen & Bailey, 1997). Normen over het omgaan met conflicten werden onderzocht in 79 werkteams en 26 managementteams door Jehn (1995, in Cohen & Bailey, 1997). Normen die een open en constructieve sfeer benadrukken in het omgaan met taakgerelateerde conflicten beïnvloedden de resultaten positief. Leden van 'high performing groups' gaven aan niet bang te zijn om hun ideeën en meningen naar voren te brengen. Opvallend is verder dat autonomie in projectteams niet tot betere resultaten leidt: Henderson & Lee (1992, in Cohen & Bailey, 1997) constateerden bij 41 systeemontwerpteam in 10 organisaties dat in de best presterende teams de manager de controle had over de werkprocedures en de verdeling van projecten over de teamleden. De teamleden stelden het sociale perspectief van de manager op prijs, nodig om het werk te organiseren, aangezien zij zelf alleen het technische perspectief voor ogen hadden.

Een belangrijke conclusie van Cohen & Bailey (1997) is dat verschillende soorten teams een verschillend model voor effectiviteit vereisen. Teams moeten bestudeerd worden in hun context (McGrath, 1986 in Cohen & Bailey, 1997). Een tweede conclusie voor alle soorten teams is dat teamcohesie een positieve invloed heeft op prestaties. Verder constateren Cohen & Bailey (1997) dat organisaties zich bij de keuze voor het inrichten van teams vaak laten leiden door invloeden vanuit de institutionele omgeving. De institutionele theorie (Daft, Murphy, Willmott, 2014) stelt dat organisaties legitimiteit moeten verwerven van hun stakeholders. De acties van een organisatie dienen wenselijk, juist en toepasselijk te zijn binnen het systeem van normen, waarden en overtuigingen in de omgeving.

Volgens Vuori (2014) moeten moderne organisaties zorgen voor *empowerment* en participatie van hun medewerkers, hetgeen een reden kan zijn dat hoger onderwijsorganisaties in Nederland kiezen voor zelfsturende of resultaatverantwoordelijke teams. Volgens het principe van isomorfisme zullen organisaties in een sector elkaar volgen. Wanneer echter voldoende steun en hulpbronnen vanuit de organisatie ontbreken, kan een nadelige invloed op de prestaties het gevolg zijn.

2.3.2 Resultaatverantwoordelijke teams in een hogeschool

Uit onderzoek van Smetsers (2007) bij Fontys hogescholen blijkt dat de invoering van teams een ingrijpende cultuurverandering met zich mee brengt. Zowel de organisatie als het werk zijn complex. De aanleiding van dit promotieonderzoek was een in 2000 top-down ingevoerde reorganisatie bij Fontys hogescholen naar een structuur met aan de basis resultaatverantwoordelijke teams. Er werden 148 docenten geïnterviewd in vier hogescholen binnen Fontys. Met betrekking tot de definitie van het begrip teams komt Smetsers (2007) op basis van de geraadpleegde literatuur tot de conclusie dat de woorden 'zelfsturend' en 'resultaatverantwoordelijk' vaak misleidend zijn. Deze wekken de suggestie van zelfredzaamheid of volledige inspraak, terwijl het volledig autonoom werken van teams in een complexe omgeving onmogelijk is en om reden van uitvoeren van een gezamenlijke missie en visie ook niet wenselijk. Volgens De Moor (1995, in Smetsers, 2007) is er namelijk pas sprake van een team dat goed kan samenwerken wanneer 'een aantal personen bereid is de krachten te bundelen teneinde een sociale eenheid te vormen'. Een team is dus in hoge mate een sociale constructie en niet louter een verzameling mensen die toevallig bij elkaar horen, terwijl zij niet onderling afhankelijk zijn. Om een sociale eenheid te vormen is volgens De Moor (1995, in Smetsers, 2007) het volgende nodig:

- Gemeenschappelijke missie en visie: gelijkgezindheid over wat men als team wil bereiken.
- Functionele interdependentie: samenwerking vanuit wederzijdse betrokkenheid.
- Veilig klimaat: vertrouwen, respect en openheid voor de participatie van teamgenoten.
- Procesbewaking: toezicht door een teamleider of door een teamlid in de rol van coördinator.
- Dynamiek: het team als organisatie-eenheid legt verantwoording af over klanttevredenheid.
- Communicatiestructuur: gezamenlijke reconstructie van, of visie op, de werkelijkheid.

Smetsers (2007) stelt dat voor de professional de binding met de organisatie ligt in de uitdaging van zijn werk. Een professional heeft zo zijn eigen motieven, ideeën en visies en wil vooral scheppend bezig zijn. Daarnaast wordt ook een bijdrage aan de organisatiedoelstellingen verwacht, waarvoor de professional moet samenwerken met anderen. Dit 'moeten' kan een bedreiging vormen voor de autonomie en de verwezenlijking van de eigen ambities, aangezien samenwerking sturing en begeleiding vraagt, waarvoor een 'leider' nodig is. Ook Smetsers (2007) spreekt van een "delicaat evenwicht tussen sturing en zelfsturing, waarbij voor leidinggevenden de professionele organisatie tot een 'black box' kan worden die moeilijk toegankelijk is". Professionals accepteren wel dat management bepaalt WAT er gedaan moeten worden, maar willen graag zelf bepalen HOE ze het gewenste resultaat bereiken. De uit de organisatiedoelstellingen afgeleide groepsdoelen moeten daarom zoveel mogelijk in overeenstemming gebracht zijn met de individuele doelen van professionals. Voor de gewenste participatie bij belangrijke veranderingsprocessen is nodig "dat er breed én diep gecommuniceerd wordt over de aanwezige en potentiële gemeenschappelijke waarden in de organisatie". Docenten kennen niet altijd het belang van de allocatie van het werk in teams. Zij zijn sowieso minder geïnteresseerd in het organisatiebelang en meer in de vakinhoud, hetgeen overeenkomt met wat Cohen en Bailey (1997) constateerden voor projectteams. Smetsers (2007) stipt hier de spanning aan die wordt veroorzaakt door de verschillen in rolorientatie tussen managers en docenten. Als het voordeel van het werken in teams is dat docenten hierdoor een breder takenpakket

krijgen en meer gericht raken op het begeleiden van leerprocessen en minder op vakkennis, dan wordt dat belang niet door iedere docent als vanzelfsprekend beschouwd. Smetsers constateert: “De doelstelling van de bestuurders om met de organisatieverandering, namelijk resultaatverantwoordelijke teams aan de basis, meer verantwoordelijkheid bij de teams te ontwikkelen voor beter onderwijs is niet gerealiseerd”.

Het doel van deze studie was tevens te onderzoeken welke condities bevorderen dan wel belemmeren dat professionals (docenten) binnen een hbo-organisatie in teams gaan samenwerken. Uit literatuurstudie werden negen ontwerpcondities afgeleid (Kuipers & Van Amelsfoort, 1990, Van Amelsfoort en Scholtes, 2000, in Smetsers, 2007). Uit het onderzoek onder de zeventien docententeams blijkt dat zeven condities min of meer belangrijk werden gevonden voor het zelfstandig en succesvol opereren als team. Het belangrijkste aspect is de aanwezigheid van een coördinator als aanspreekpunt. Verder vinden teams het belangrijk dat de groepstaak compleet is met een duidelijk meetbaar resultaat en dat de teamleden flexibel en voor meerdere taken inzetbaar zijn (zie verder bijlage 1). De onderzoeksresultaten geven aan dat de mate van samenwerken afneemt naarmate minder ontwerpcondities zijn gerealiseerd. In de acht hecht en positief samenwerkende zijn de docenten positief over hun teamleider: deze is de inspirator en bindende factor in het team. Bij vijf van de acht teams ligt de teamleiding in het team zelf: de teamleden verdelen de teamtaken en rouleren. Door dit ‘gedeeld leiderschap’ gaat het teambelang boven het eigen belang prevaleren. In de negen teams met weinig of geen teamsamenwerking is vooral sprake van een negatieve groepsdynamica, waarbij geen overeenstemming is over ieders bijdrage, onvoldoende erkenning van ieders professionaliteit en ontbreken van een gemeenschappelijke ‘mind’. De werkzaamheden van de teamleiders in de slecht functionerende teams liggen vooral buiten het team, waardoor de teamleider niet de inspirerende en bindende factor is. De relevantie van het onderzoek van Smetsers (2007) voor dit scriptie-onderzoek is dat de uitkomsten zijn ontleend aan een vergelijkbare context voor de ontwikkeling van resultaatverantwoordelijke teams. Ik neem daarom aan dat voor de teams in de onderzochte Academie vergelijkbare ontwerpcondities zullen gelden.

2.4 Episodisch of continu veranderen

In het onderzoek van Smetsers (2007) bij Fontys was sprake van een door de besturen gepland verandertraject dat top-down werd opgelegd. Het doel van het vormen van resultaatverantwoordelijke teams was vooraf niet duidelijk voor de docenten en het gewenste effect op onderwijsverbetering bleek achteraf niet te constateren. Volgens Homan (2013) valt dit traject in de categorie *organisatieverandering*, waarbij organisaties vanuit een bepaalde intentie van de ene naar de andere fase bewegen. Voor en na de verandering is de organisatie stabiel. Het perspectief van *organisatieontwikkeling* (Homan, 2013) daarentegen stelt dat er in organisaties continu sprake is van een ‘betekenisconcurrentieproces’, bijvoorbeeld omtrent de vraag ‘wat is onze organisatie eigenlijk?’ Hierbij kunnen verschillende organisatievisies, werkelijkheidsbeelden of ‘tafelkleedjes’ als juist ervaren worden. *Organisatieontwikkeling* is dan het verwerpen van een bepaalde dominante visie om deze te vervangen door een ‘tafelkleedje’ vanuit een andere groep actoren. Er ontstaat een dynamisch evenwicht, waarbij patronen en betekenisgevingen zomaar weer kunnen veranderen onder invloed van lokale interacties. Vanuit dit symmetrische organiseerbeeld heeft niemand bij voorbaat het juiste werkelijkheidsbeeld. De werkelijke ontwikkeling in de organisatie kan daardoor soms een hele andere kant opgaan dan de bedoelde veranderingen in een formeel organisatieveranderingstraject.

Weick & Quinn (1999) noemen *organisatieverandering* episodisch veranderen: geïnitieerd door een afstandelijke 'actor' met een macroperspectief is verandering een 'short run adaptation', ofwel korte termijn aanpassing. De veranderaar is een 'prime mover' die verandering teweegbrengt. *Organisatieontwikkeling* benoemen zij als continu veranderen: geïnitieerd door vele actoren op lokaal microniveau is verandering een proces van 'long run adaptability', ofwel lange termijn aanpassingsvermogen. De veranderaar is een 'sense maker' die verandering opnieuw richting geeft (zie bijlage 2). De ontwikkeling naar resultaatverantwoordelijke teams kan gekenschetst worden als een continu veranderproces en wordt ook door de onderzochte organisatie zelf aangeduid als organisatieontwikkeling. Er is sprake van een langere termijn: sinds de start is geen bepaalde einddatum benoemd waarop het resultaat bereikt moet zijn. De directeur laat de ontwikkeling over aan de onderwijsteams. Er zijn wel meetbare doelstellingen benoemd: 'hoge studenttevredenheid, hoge tevredenheid van de stakeholders en optimaal studierendement'. Het WAT is bepaald, het HOE niet.

2.5 Losjes gekoppelde systemen

Om in dit onderzoek na te gaan hoe het continu veranderproces verloopt bij een hoger onderwijsorganisatie biedt de theorie van losjes gekoppelde systemen een uitgangspunt. Weick (1976) beschrijft onderwijsorganisaties als nogal losjes gekoppelde systemen, waarbij managers trachten de koppelingen te verstevigen om zodoende beter te kunnen omgaan met de onzekerheid vanuit de omgeving. Weick (1976) definieert losse koppeling als een situatie waarin gekoppelde elementen reactief zijn, maar tevens bewijs behouden van eigen identiteit en 'apart zijn' ('partijen in een systeem' volgens Mastenbroek, 1984). Losse koppeling roept associaties op met vergankelijkheid en oplosbaarheid, hetgeen mogelijk wezenlijke eigenschappen zijn van de 'lijm' die organisaties bijeenhoudt. Weick (1976) geeft als voorbeeld de twee systemen in een school. Vertaald in termen van de hogeschool zijn dat: de docent die met de studenten in het klaslokaal bezig is met de lesinhoud volgens het curriculum; en het management dat met de administratieve staf bezig is met de organisatie van de ondersteunende processen.

Vuori (2011) stelt de vraag of de Finse UASs, gezien hun relatief korte historie, niet veel meer op een gewone bedrijfsorganisatie lijken in plaats van op de traditionele universiteit. Dit zou betekenen dat de koppelingen tussen het management en de docenten veel strakker zijn dan in de academische wereld. In Fins onderzoek in UASs (Salo, 2002 en Savonmäki, 2007, in Vuori, 2011) blijkt dit niet zo te zijn en komen diverse voorbeelden naar voren van losse koppelingen. Ten eerste tussen individuele docenten: zij hebben wel contact met elkaar, maar werken niet samen. Ten tweede tussen docenten en hun netwerk. Netwerken zijn belangrijke kanalen voor informatie en het begrijpen van de eigen rol in de organisatie, maar het werk van de docent is niet direct afhankelijk van welke relatie in een netwerk dan ook. Ten derde is er sprake van losse koppelingen tussen het werk van de docent in interactie met de studenten (teaching arena), het werk van de docent in interactie met collega's (interactive arena) en het werk van docenten in interactie met het management en de administratieve staf (administrative arena). Weick (1976) citeert Stephens (1967) die stelt dat 'we would be making a great mistake in regarding the management of schools as similar to the process of constructing a building or operating a factory'. In dat soort processen waarin passieve materialen worden bewerkt, leiden heldere doelen en inspanningen tot betere resultaten. Onderwijs kan beter vergeleken worden met landbouw, waarin gewerkt wordt met levend materiaal dat al een voorgeschiedenis kent.

Orton & Weick (1990) verklaren het bestaan van losjes gekoppelde systemen vanuit het idee dat er in elke organisatie op ieder niveau wederzijds afhankelijke elementen zijn die variëren in hoeveelheid en de mate van afhankelijkheid. Er zijn links tussen de elementen: vandaar 'gekoppeld'. Deze links kunnen spontaan veranderen en zijn niet altijd even sterk: vandaar 'losjes'. Strakke koppelingen produceren stabiliteit, losse koppelingen bevorderen flexibiliteit. Het verstevigen van de koppelingen sluit aan bij de wetenschappers die de theorie van de losse koppelingen toepassen vanuit het idee dat 'loose coupling is an unsatisfactory condition that should be reversed' (Orton & Weick, 1990). Zij vertegenwoordigen 'the voice of compensations', en deze komt het meest voor in de literatuur over onderwijsorganisaties. Compensaties voor losse koppelingen worden gevonden in drie managementstrategieën (zie het complete model in bijlage 3):

1. Shared values: gedeelde waarden.
2. Focused attention: gerichte aandacht.
3. Enhanced leadership: versterkt leiderschap.

2.5.1 Gedeelde waarden

Wanneer doelen en middelen in organisaties losjes gekoppeld zijn, vormen gedeelde waarden de enige mogelijkheid om deze koppeling in stand te houden. Deal (1985, in Orton & Weick, 1990) benadrukt dat strakke koppeling via de organisatiecultuur kan compenseren voor losse koppeling tussen beleid en uitvoering. Volgens Meyers & Rowan (1977, in Orton & Weick, 1990), wordt de cohesie vooral versterkt door het geven van vertrouwen. Deze 'logic of confidence and good faith' benadrukt vooral ceremonieel management, dat uitgaat van de veronderstelling dat mensen hun werk goed uitvoeren en dat de dingen zijn zoals ze zich voordoen. Hierdoor kunnen zelfs niet-gekoppelde structuren hun werk blijven doen en wordt voorkomen dat het anarchieën worden. Ceremonieel management wordt door Bolman & Deal (2013) gerekend tot het 'symbolic frame'.

2.5.2 Gerichte aandacht

Onderzoekers die aandacht besteden aan deze vorm van compensatie spreken over zorgvuldige selectie van doelen of middelen, bijvoorbeeld in onderwijsorganisaties. Managers kunnen gedrag van medewerkers in losjes gekoppelde systemen veranderen door voort te bouwen op hun huidige gedrag, door de focus alleen te leggen op gedrag dat van essentieel belang is en te controleren is, en door medewerkers de vrijheid te geven hun gedrag aan te passen aan wat lokaal nodig is (Orton & Weick, 1990). Een kwaliteitsmanagementsysteem met gerichte aandacht voor de PDCA-cyclus is een veel gebruikt middel in Nederlandse hogescholen en is bedoeld om bij te dragen aan een kwaliteitscultuur.

2.5.3 Versterkt leiderschap

Sommige auteurs, zoals Murphy & Hallinger (1984, in Orton & Weick, 1990), betogen dat sterk leiderschap nodig is om overeenstemming te bereiken over doelstellingen en onderwijstechnologie. Andere onderzoekers, zoals Weick zelf, betogen juist dat losse koppelingen vragen om subtiel leiderschap. Onderwijsmanagers zouden meer aandacht moeten hebben voor de 'lijm' die losjes gekoppelde organisaties bijeenhoudt: zij moeten uit hun kantoren komen en veel tijd besteden aan 1-op-1 contacten – zowel om mensen te herinneren aan de centrale visie, als om hen te helpen hoe ze deze visie kunnen toepassen in hun eigen activiteiten. In de literatuur over leiderschap in scholen is ook met veel enthousiasme gereageerd op ideeën over *shared* of *distributed leadership*. Bij gedeeld leiderschap is er niet één sterke leider (zoals in transformationeel leiderschap), maar wordt de top-down managementcultuur vervangen door leiderschap dat alle leden van de organisatie omvat.

Fletcher & Kaüfer (2003) beargumenteren dat 'shared leadership models emphasize the leader's ability to foster collective learning in the organization'. Zelfleiderschap en gedeeld leiderschap zijn volgens Pearce & Manz (2005) 'the new silver bullets of leadership' voor kenniswerkers. Bolden et al (2008) stellen dat *distributed leadership* bij uitstek geschikt is om de koppelingen te versterken tussen leiders en volgers in het hoger onderwijs.

2.6 Het universele managementscript

Volgens Vuori (2011, 2014) zijn UASs geneigd om volgens het universele managementscript te werken. In het universele managementscript is behoefte aan versterking van de koppelingen tussen de subsystemen in de organisatie en tussen het management en de docenten, om hierdoor beter te kunnen omgaan met de onzekerheid in de omgeving en de uitkomsten beter te kunnen beheersen. De invalshoek van de compensatie voor losse koppelingen biedt daarom goede aanknopingspunten voor het conceptuele model in dit onderzoek. Op het niveau van het middenmanagement (teamleiders) benadrukt het universele managementscript vooral de rationele managementbenadering, zoals weergegeven in het 'structural frame' en de human relations benadering, zoals weergegeven in het 'human resources frame' (Bolman & Deal, 2013). In de structurele benadering is er vooral aandacht voor planning en controle en het bevorderen van kwaliteit. Managers bedienen zich van prestatie-indicatoren om effectiviteit te meten en verantwoording af te leggen. In de human resources benadering ligt de nadruk op het geven van individuele aandacht aan medewerkers en het bevorderen van samenwerking en empowerment in teams. Leiders maken volgens Bolman & Deal (2013) ook gebruik van het 'political frame' om de relaties met diverse stakeholders te onderhouden en van het 'symbolic frame', om missie en waarden in de organisatie te versterken. Vuori (2011) interpreteert de toepassing van de vier frames voor leiderschap in een UAS op basis van de uitkomsten van haar studie als volgt:

- Het structurele frame verstevigt de koppelingen tussen de subsystemen in de organisatie; toepassing van dit frame zal vooral verwacht worden door het topmanagement.
- Het humanresources frame verstevigt de koppelingen tussen het management en de docenten; toepassing van dit frame zal vooral verwacht worden door docenten.
- Het politieke frame laat zien dat pogingen om deze koppelingen te verstevigen niet noodzakelijkerwijs slagen, omdat er vele factoren zijn die de organisatie tegelijkertijd beïnvloeden; sommige plannen slagen, andere niet; soms wordt een doel bereikt, zonder dat het plan exact werd gevolgd.
- Het symbolische frame biedt de mogelijkheid betekenis te geven aan de vele conflicterende, maar tegelijkertijd optredende gebeurtenissen die veroorzaakt worden door een losjes gekoppeld systeem. Deal (1985, in Orton & Weick, 1990) benadrukt dat strakke koppeling via de organisatiecultuur kan compenseren voor losse koppeling tussen beleid en uitvoering. De cohesie wordt versterkt door het geven van vertrouwen op basis van gedeelde waarden.

Het gebruik van het structurele frame en het humanresources frame zijn minimale vereisten voor het management van een UAS (Vuori, 2011). Het concept van 'multiframing', waarbij ook het politieke en het symbolische frame worden betrokken, helpt vooral om het eigen werk betekenis te geven. Hiervoor is een lange termijn oriëntatie gewenst.

In het 'mooie verhaal' is volgens Homan (2013) de hedendaagse organisatie 'ge-ontbureaucratiseerd' en wordt project- en teamsgewijs gewerkt, waarbij er door afname van het aantal middenmanagers meer zelfsturing is. Leidinggeven is dan vooral lateraal feedback geven aan elkaar in de teams. Maar

gaat het nu ook echt zo in de praktijk? Vanuit postmodern perspectief is het managementscript slechts een manier om naar organisaties te kijken, en niet de manier. In de postmoderne visie is immers sprake van fragmentatie in continu wisselende symbolen en werkelijkheidsbeelden. Eerder werd al gesteld dat in het kritisch postmoderne paradigma geen sprake is van **de** kwaliteitscultuur, hooguit van **een** kwaliteitscultuur die medewerkers die dagelijks samenwerken met elkaar overeenkomen. Men is ook kritisch over de rol van managers, die vooral een werkelijkheid 'bedenken': het rationele buitenkantverhaal van structuren, strategieën, kernwaarden, verandertrajecten, doelstellingen en plannings. Homan (2013) onderkent daarnaast ook een, zeer gedifferentieerd, binnenkantverhaal dat de werkelijkheid in organisaties beschrijft als polycentrisch, polyvocaal, polyvalent en daardoor vaak onvoorspelbaar. Er bestaan vele 'lokale conversationele realiteiten' die volgens Homan veel meer van invloed zullen zijn op wat mensen zullen doen, denken en zijn dan formele kaders, doelstellingen en kpi's. Het door Homan benoemde *et-ceteraprincipe* houdt in dat mensen veelal binnen die lokale 'mogelijkmakende beperkingen' zullen reageren. De vraag die mij persoonlijk intrigeert is: hoe moet managen dan wel? Hoe zorg je nu als middenmanager voor én teamsamenwerking én autonomie van professionals én voldoen aan de doelstellingen van de organisatie? Hoe kan ik dit op een positieve manier met mijn actieonderzoek ondersteunen?

2.7 Conceptueel model en vraagstelling

De voornoemde drie managementstrategieën die dienen als 'compensaties voor losse koppeling' uit het model van Orton & Weick (1990) hebben geleid tot het conceptuele model voor dit onderzoek in figuur 2. Als toelichting op de wat moeilijk te interpreteren uitdrukking 'compensaties voor losse koppeling' heb ik gekozen voor 'versterken van verbindingen'; dat is immers hetzelfde, maar dan positief geformuleerd. 'Verbinding' is een hedendaagse term voor nieuwe leiders.



Figuur 2. Conceptueel model

Vanuit de wens, die bij hogescholen leeft, om te komen tot excellente onderwijsteams die samenwerken om een kwaliteitscultuur te bevorderen zijn de volgende onderzoeksvraag en deelvragen geformuleerd.

Onderzoeksvraag

Wat is de waargenomen invloed van het versterken van verbindingen, ter compensatie van losse koppelingen, op het ontwikkelen van excellente onderwijsteams in een academie van een hogeschool?

Deelvragen

1. Wat is de waargenomen invloed van een Large Group Intervention met het dialoogspel *Values Interweave* op de ontwikkeling van gedeelde waarden in de onderwijsteams?
2. Wat is de waargenomen invloed van de verandertool *A3 methodiek* op de ontwikkeling van gerichte aandacht in de onderwijsteams voor planning en controle en een kwaliteitscultuur?
3. Wat is de waargenomen invloed van het *teamleiderschap* op de ontwikkeling van excellente onderwijsteams?

Het gaat in dit onderzoek om de vraag in hoeverre de interventies op deze drie gebieden de koppelingen verstevigen. *In hoeverre* is echter een vraag naar een causale relatie. Aangezien het hier kwalitatief onderzoek betreft en er geen causale relatie kan worden vastgesteld, kan beter gesproken worden van 'perceptie' ofwel 'waarneming'. In het volgende hoofdstuk ga ik nader in op de sociaal-constructionistische uitgangspunten voor het onderzoek.

3 Methodologie: actieonderzoek

3.1 Inleiding

Zoals beschreven is een veranderproces in 'real life action' onderzocht waarbij ik als onderzoeker tevens lid ben van het onderwijsteam in de Academie en het initiatief heb genomen tot het doen van een aantal interventies. Het onderzoek past daarom het beste bij de uitgangspunten van actieonderzoek in de eigen organisatie.

Van actieonderzoek of Action Research bestaan vele definities. De definitie van Rapoport (1970, in Susman & Evered, 1978) is een van de meest gebruikte:

Action Research aims to contribute both to the practical concerns of people in an immediate problematic situation and to the goals of social science by joint collaboration within a mutually acceptable ethical framework. Susman & Evered (1978) voegen daaraan toe:

To develop the self-help competencies of people facing problems.

In deze definitie staat vooral het doel van actieonderzoek centraal. Voor actieonderzoek in de eigen organisatie is de definitie van Shani & Pasmore (1985, in Coghlan & Brannick, 2014) bruikbaar, omdat deze meer het proces van actieonderzoek beschrijft:

Action Research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioral science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, it is an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration and co-inquiry.

Deze definitie is herkenbaar en past bij mijn actieonderzoek, omdat ik ernaar gestreefd heb een bestaand instrumentarium, de A3 methodiek, dat ondersteund wordt door wetenschappelijk onderzoek, te introduceren in de eigen organisatie, om daarmee een proces van organisatieontwikkeling, dat reeds gaande was, nieuwe betekenis en richting te geven. In de samenwerking met collega's heb ik getracht meer bewustwording op gang te brengen van de organisatie als geheel. In het proces dat zich heeft afgespeeld gedurende de onderzoeksperiode bleek de invloed van het leiderschap daarbij belangrijk.

Dit hoofdstuk gaat in op de algemene uitgangspunten van het actieonderzoek vanuit een sociaal-constructionistisch perspectief en binnen het Whole Scale Change (WSC) paradigma (Van Nistelrooij, 2008). Tevens ga ik in op het doen van onderzoek in de eigen organisatie en wat dit betekent voor de bruikbaarheid van de uitkomsten. Daarna wordt de specifieke onderzoeksmethode per fase behandeld.

3.2 Sociaal-constructionistisch perspectief op organisatieverandering

Organisatieontwikkeling of Organization Development (OD) als veranderkundige benadering kent een voorgeschiedenis die teruggaat tot Kurt Lewin. Hij formuleerde begin vorige eeuw het uitgangspunt dat 'social interaction no less than physical action is steered by social perception' (Lewin & Grabbe, 1948, in Van Nistelrooij, 2008). Met sociale perceptie wordt bedoeld dat mensen hun eigen positie en rol in het gehele sociale systeem leren zien. Om zelfordening te stimuleren is het noodzakelijk dat

mensen het geheel van hun eigen organisatie leren kennen, als ook de omgeving waarvan deze organisatie zelf weer deel uitmaakt: 'de bomen en het bos leren zien'. De nieuwe OD-praktijk van na 1990 gaat uit van postmoderne, sociaal-constructionistische organisatieopvattingen, waarbij er meerdere realiteiten bestaan, realiteiten worden vastgesteld door een uitwisselingsproces met alle stakeholders, verandering plaatsvindt op het moment dat een dialoog wordt gevoerd met het gehele sociale systeem en de nadruk ligt op sociale perceptie en sociale gehelen (Van Nistelrooij, 2008).

Omdat bij de Academie sprake is van een proces van organisatieontwikkeling heb ik in dit actieonderzoek gekozen voor de rol van 'sense maker' (Weick & Quinn, 1999) vanuit deze sociaal-constructionistische uitgangspunten. Door actief te interveniëren en te participeren zal ik proberen het veranderproces te faciliteren: freeze, rebalance, unfreeze. Bij de start van het onderzoek is nog niet bekend hoe de ontwikkeling verder zal verlopen. Wie ik ben als facilitator is geen input, maar emergent resultaat van interactie. Het is "acting into the unknown" (Homan, 2014). 'Freeze' is slechts de eerste stap: de bestaande situatie in beeld brengen en patronen laten zien door mapping, schema's en verhalen. Door gezamenlijk opbouwen van gedeelde kennis over wat er aan de hand is, waarbij de grenzen van de deelsystemen worden overstegen, wordt de samenhang zichtbaar. Daarnaast is een belangrijke rol weggelegd voor participatie en groepsbeslissingen. Door bewustwording van de eigen vanzelfsprekendheden zal het sociale werkelijkheidsbesef veranderen, hetgeen een goede intrinsieke motivatie vormt om het eigen gedrag te veranderen (Van Nistelrooij, 2009).

Het actieonderzoek is in fase 1 gestart met een Large Group Intervention (LGI). LGI's behoren tot het WSC-paradigma. Hiermee wordt een veranderkundige zienswijze bedoeld waarbij wordt gewerkt met het hele sociale systeem. Van Nistelrooij (2008, p.11) vat dit als volgt samen:

Whole Scale Change is een geheel van op elkaar betrokken en samenhangende interventies en activiteiten waarmee wordt beoogd de mensen anders tegen de werkelijkheid te laten aankijken en nieuwe werkelijkheden te creëren door ze met elkaar in dialoog te brengen over veranderkundige thema's die gericht zijn op een vooraf participatief vastgesteld veranderkundig doel.

Van Nistelrooij (2008) noemt WSC een veranderkundig paradigma, omdat gewerkt wordt met een aantal op elkaar aansluitende veranderprincipes die zijn gebaseerd op centrale concepten als actieonderzoek, participatieve democratie, sociale systeemdynamica en meervoudigheid. Deze veranderprincipes sluiten aan bij de hoofdvraag in dit onderzoek, hoe de verbindingen versterkt kunnen worden tussen collectieve en individuele doelen, op basis van gedeelde waarden, waarbij in de stijl van leiding geven rekening gehouden wordt met gevoelens in de manier waarop professionals benaderd willen worden.

3.3 Actieonderzoek in de eigen organisatie

Actieonderzoek in de eigen organisatie is mijn bewuste keuze voor organisatieonderzoek als een 'inquiry from the inside' (Evered & Louis, 1981): vanuit de binnenkant. Dit type onderzoek wordt gekenmerkt door betrokkenheid van de onderzoeker op basis van eigen ervaring als 'organizational actor' en 'participant observer'. Er zijn hierbij geen a priori vastgestelde categorieën voor de analyse en er is de intentie om de 'blooming, buzzing confusion' (James, 1918, in Evered & Louis, 1981) in een specifieke situatie te leren kennen. Organiseatieonderzoek als 'inquiry from the inside' wordt gedefinieerd als uiterste vorm tegenover het andere uiterste 'inquiry from the outside': vanaf de buitenkant. Daarbij neemt de onderzoeker bewust afstand tot het te onderzoeken onderwerp. Bij onderzoek vanuit de binnenkant zijn er in eerste instantie geen voorgeschreven categorieën. In plaats

daarvan komen belangrijke kenmerken naar voren door de ervaring van de onderzoeker in de situatie, via een interpretatief, iteratief proces, waarbij de categorieën tegelijkertijd met de elkaar opvolgende ervaringen ontstaan. Het is 'messy, iterative groping', volgens Evered & Louis (1981). De kritische factor is, volgens Evered & Louis (1990), de mate van fysieke en psychologische onderdompeling van de onderzoeker in de organisatorische setting die wordt onderzocht.

Zo is in dit onderzoek het conceptueel model gegroeid gedurende de ervaringen die ik opdeed in de organisatie. Door die ervaringen zijn de drie fases in het actieonderzoek ontstaan, die goed bleken te passen bij het model van compensaties voor losse koppelingen (Orton & Weick, 1990). Naarmate de onderzoeksperiode vorderde kreeg ik meer zicht op de essentie van wat er eigenlijk gebeurde. De ontwikkeling om te komen tot resultaatverantwoordelijke, excellente teams betrof niet alleen de gedeelde waarden en doelstellingen, maar ook en vooral het leiderschap. In mijn gelijktijdige zoektocht in de literatuur over management en leiderschap vond ik in *Educational Management Administration & Leadership* (2014) een artikel van Johanna Vuori van HAAGA-HELIA UAS in Finland. Zij rapporteerde over haar onderzoek aan Finse UASs naar het werk van middenmanagers. Naar aanleiding van dit artikel zocht ik contact met Johanna, die mij vervolgens haar promotieonderzoek *Leadership Frames of Program Directors at Finnish Universities of Applied Sciences* (2011) onder 15 program directors in Finse UASs toestuurde. De gebruikte *four frames* (Bolman & Deal, 2013) vormden de basis om een derde fase onderzoeksactiviteiten te ontwerpen op basis van deze vier perspectieven.

Volgens Susman & Evered (1978) is gedrag dat waargenomen wordt niet opeens ontstaan, maar kan vaak alleen begrepen worden als product van gedeelde kennis omtrent hetgeen belangrijk is in deze organisatie. Deze kennis kan beïnvloed zijn door eerdere successen of mislukkingen, eerdere leiders en defensieve routines die in de loop der tijd zijn ontstaan. Met dit aspect heb ik bij uitstek ervaring opgedaan tijdens het actieonderzoek, doordat tijdens de onderzoeksperiode een wisseling van leidinggevende plaatsvond, wat de situatie bij de Academie ingrijpend heeft beïnvloed. Zoals Coghlan & Brannick (2005) dit treffend omschrijven: "being an insider provides access to the drama of the informal organization with all its paradoxes and problems". Evered & Louis (1981) benoemen een aantal epistemologische verschillen tussen onderzoek vanuit de binnenkant en vanaf de buitenkant. Onderzoek vanuit de binnenkant is veelal erg relevant voor de betrokken organisatie ('praxis'), maar vaak te vaag om over te communiceren of door anderen geloofd te worden. Onderzoek vanaf de buitenkant is methodologisch precies ('theoria'), maar vaak irrelevant voor de dagelijkse praktijk in organisaties. Zij stellen voor om beide types onderzoek te doen en de uitkomsten te combineren. Onderzoek van de binnenkant is daarbij bruikbaar voor 'practitioners'. Coghlan & Brannick (2014, p.8) spreken in dit verband van 'the scholar practitioner'. Dit zijn geen beoefenaren in de praktijk die onderzoek doen, "rather, they integrate scholarship into their practice and generate actionable knowledge". Een ander woord hiervoor is 'reflective practitioner' (Schon, 1983, in Coghlan & Brannick, 2014). Een belangrijk verschil met traditioneel onderzoek is dat de reflectieve beoefenaar in het onderzoek drie benaderingen integreert: de eerste, de tweede en de derde persoon. Coghlan & Brannick (2014):

- 1^e persoon (first person inquiry): het onderzoek doe ik voor mijzelf en draagt bij aan mijn eigen behoefte om de wereld om mij heen te begrijpen. Ik stel mijn eigen aannames ter discussie en reflecteer op mijn gedrag en mijn relaties met anderen.
- 2^e persoon (second person inquiry): het onderzoek doe ik voor ons en draagt bij aan kwesties die wij samen willen oplossen, door dialoog, conversatie en gezamenlijke actie.

- 3^e persoon (third person inquiry): het onderzoek doe ik voor hen met wie ik een 'community of inquiry' wil vormen. Dit zijn personen buiten de kring van betrokkenen, met wie ik mijn kennis deel door publicatie en extrapolatie van het geleerde in meer algemene termen.

In het actieonderzoek is de tweede persoon het belangrijkste. In de interactie met anderen vindt ervaring plaats, die later kan worden 'geframed' als leerervaring voor mijzelf als eerste persoon. Vanuit de ervaringen en het geleerde van de eerste en tweede persoon komt 'actionable knowledge' op voor mijn publiek, de derde persoon.

3.4 Data verzamelen en verwerken

Actieonderzoek vindt plaats in achtereenvolgende cycli die bestaan uit vier stappen (Coghlan & Brannick, 2014), op basis van een context en doelstelling:

1. *Constructie*: wat zijn de issues. Deze kunnen veranderen gedurende de iteraties. Elke verandering in de constructie moet worden verantwoord, waarbij de onderzoeker laat zien waarom en hoe de gedeelde betekenisgeving is veranderd.
2. *Planning van de activiteit*: in samenwerking met anderen wordt de interventie gekozen.
3. *Uitvoering van de activiteit*: de interventie wordt gezamenlijk uitgevoerd.
4. *Evalueren van de activiteit*: de bedoelde en onbedoelde uitkomsten van de interventie worden geëvalueerd en vormen input voor de volgende cyclus.

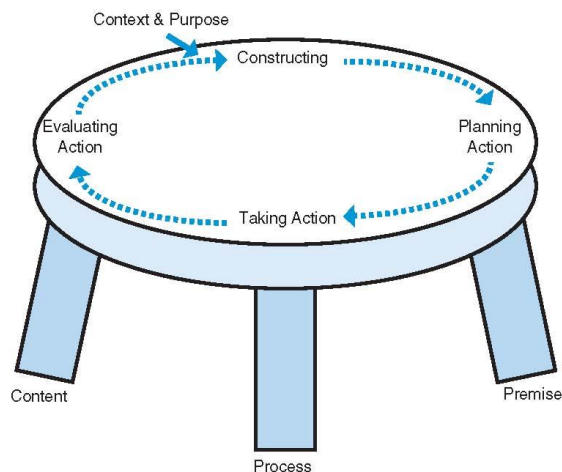


Figure 1.5 Meta-cycle of Action Research

Figuur 3. Meta-cyclus bij actieonderzoek, ontleend aan Coghlan & Brannick, 2014, pag. 13.

Actieonderzoek krijgt een meer wetenschappelijk karakter wanneer onderscheid wordt gemaakt in twee cycli, zoals geïllustreerd in figuur 3. Zuber-Skeritt & Perry (2002, in Coghlan & Brannick, 2014) benoemen naast de bovenbeschreven *core action research cycle* ook een *thesis action research cycle*, waarin je beschrijft hoe het actieonderzoek verloopt en wat je als onderzoeker leert. Met name deze tweede meta-cyclus is belangrijk om tot 'actionable knowledge' te komen. Het is leren over het leren, ofwel meta-leren. Mezirow (1991, in Coghlan & Brannick, 2014) geeft drie manieren om te reflecteren op het leerproces:

1. Content reflection: waarbij je nadenkt over de issues, wat er gebeurt.
2. Process reflection: waarbij je nadenkt over strategieën en procedures, hoe je zaken aanpakt.
3. Premise reflection: waarbij je onderliggende aannames en perspectieven bekritiseert.

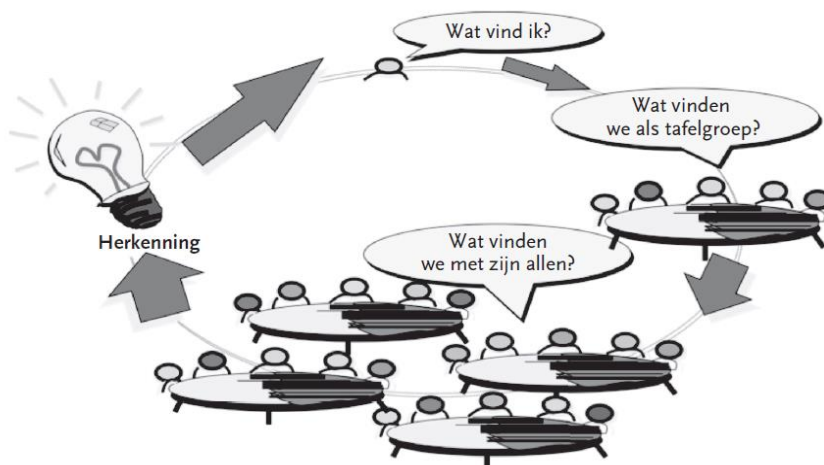
Gedurende de onderzoeksactiviteiten heb ik verslagen gemaakt en tussentijds notities bijgehouden, die ik in elk van de volgende hoofdstukken zal gebruiken om per fase te reflecteren. De methode van onderzoek en dataverzameling wordt hierna per fase toegelicht en verantwoord. Alvorens te beginnen met fase 1 volgt hier een kort overzicht van de gebeurtenissen in de tijd. Een volledig overzicht is te vinden in bijlage 4.

Jaar	Maand	Fase	Activiteit
2014	Maart	1	17/4 Teamdag Enschede in Grolschveste. Large Group Intervention met Values Interweave. Evaluatie d.m.v. vier narratives van spelers
	Juni	2	10/6 Workshop A3 methodiek met externe consultant en twee leden uit elk van de vier subteams. Evaluatie met twee deelnemers.
	Juli t/m september		Sessies begeleiden bij A3 jaarplan 25/8 start studiejaar met nieuwe teamleider Enschede
2015	Januari		6/1 Gesprek met teamleider over A3 methodiek
	Februari		19/2 Evaluatie A3 jaarplannen in coördinatorenoverleg + teamleider
	Maart	3	31/3 aankondiging vertrek teamleider per 1 juni 2015
	Juni		1/6 t/m 25/6 interviews en groepsgesprekken met evaluatie waarden, A3 methodiek en gewenst teamleiderschap.
	Juli		1/7 start nieuwe teamleider benoemd vanuit het team Enschede

Tabel 1. Tijdlijn van de activiteiten

3.4.1. Fase 1: LGI Values Interweave

Voor de LGI is het spel *Values Interweave* gebruikt (Adeo Denemarken, via TNO, zie bijlage 5a). Dit is een sterk voorgestructureerde dialoogmethode, waarbij aan de hand van een spelbord en kaartjes in tafelgroepen van 6 à 7 personen een vraag- en antwoordspel wordt gespeeld. Het spel is gebaseerd op de uitgangspunten van waarderende vraagstelling (appreciative inquiry) en valt daarmee onder de familie van WSC-toepassingen. Er zijn drie soorten interventies: gericht op visie en strategie, werkprocessen en structuren of verbetering en innovatie. LGI *Values Interweave* kan volgens deze indeling gekenmerkt worden als een verbeterproject: kritisch element daarin is dat tijdens de bijeenkomst actiegroepen worden samengesteld en een vervolgtraject wordt uitgezet; creatieve oplossingen, teambuilding en daadkracht zijn het resultaat (Van Nistelrooij & De Wilde, 2008).



Figuur 13.2 Voorbeeld van interactiecyclus, zoals toegepast tijdens een LGI-bijeenkomst (Bron: Van Nistelrooij & De Wilde, 2008)

Figuur 4. Voorbeeld van een interactiecyclus, ontleend aan Van Nistelrooij & De Wilde, 2008

De onderzoeksgegevens beschrijven het proces vanaf het moment dat ik dit voorstel heb gedaan aan de teamleider. In de voorbereiding is een participatieve benadering gevolgd, waarbij drie door de teamleider verschillend samengestelde werkgroepjes hebben gebrainstormd over de drie waarden – *open en transparant, resultaatgericht, leren van elkaar* - die uitgangspunt werden bij het spel. Steeds heb ik hiervan notulen gemaakt en deze ingebracht in het volgende groepje. Een consultant was tijdens de teamdag aanwezig om het spel te begeleiden. De deelnemers speelden het spel in willekeurig samengestelde tafelgroepen. De consultant zorgde voor de terugkoppeling van de resultaten per tafel aan de hele groep. Daarna werd iedereen ingedeeld in de eigen sub-teams, die vervolgens een top 3 samenstelden van gewenste acties. Op deze wijze werden ‘communicatieve lussen’ gesloten die op flapteksten werden gezet. De dataverzameling op de dag zelf vond plaats via participatieve observatie. De vier spelleaders – drie jonge collega’s en ikzelf - hebben na afloop een narratief geschreven om hun indrukken van hetgeen zich aan hun tafel afspeelde te beschrijven. Het doel van kwalitatief onderzoek via narratieven is volgens Mighelbrink (2007, in Bobbink et al, 2012) inzicht krijgen in hoe degenen die het verhaal vertellen de werkelijkheid ervaren, beleven en er betekenis aan geven. Door de drie door anderen geschreven narratieven te combineren met mijn eigen waarnemingen heb ik geprobeerd een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen van hetgeen zich afspeelde aan de vier tafels en in de gezamenlijke evaluatie.

Volgens Coghlan & Brannick (2014) ‘you typically start out with a fuzzy question and have fuzzy answers in the early stages’. Ik had geen vooraf vastgestelde categorieën om de data te analyseren. Het verslag vanaf het moment dat het voorstel is gedaan tot en met de teksten van de narratieven en de uitkomsten per tafelgroep en subteam heb ik achteraf geanalyseerd op aspecten van organisatiecultuur, leiderschap en macht. Leiderschap wordt door Knights & Willmott (1992) in navolging van Yukl (1989) gedefinieerd als het *beïnvloeden* van taken, doelen en strategieën, betrokkenheid en tonen van gewenst gedrag om doelen te behalen, groepsvorming en identificatie met de groep, en cultuur van de organisatie. Voor het benoemen van leiderschap en machtsrelaties heb ik uit het artikel de volgende categorieën geselecteerd: eigenschappen van de leider, stijl van de leider, transactioneel of transformationeel leidinggeven en leiderschapsproces.

3.4.2 Fase 2: A3 methodiek

De A3 methodiek is een systeem voor planning en controle en kent drie pijlers (Doeleman, 2014b):

- *A3 jaarplan*. In het INK-model op A3-formaat worden missie, visie en SBF ‘en van de organisatie benoemd. In de vier resultaatgebieden komen de daaraan verbonden smart geformuleerde doelstellingen en kritische prestatie-indicatoren. In de vijf organisatiegebieden komen de hierbij behorende acties. Er ontstaat ‘policy deployment’ wanneer de plannen van alle organisatie-onderdelen consistent gefocust zijn op de strategische doelstellingen van de totale organisatie.
- *A3 managementgesprek*, waarin de voortgang in de uitvoering van het jaarplan periodiek wordt besproken tussen leidinggevendenden van twee managementniveaus of met medewerkers. Dit is het belangrijkste onderdeel, omdat in deze gesprekken transformationeel leiderschap tot uiting komt en het beleid met de uitvoering wordt verbonden. De opsteller van het A3 jaarplan is tevens de eigenaar van de agenda van het managementgesprek. Hierdoor wordt de (zelf)sturing ‘zo laag mogelijk in de organisatie’ gelegd, daar waar het resultaat kan worden beïnvloed.
- *A3 digitaal*, een softwareprogramma om de voortgang bij te houden is niet toegepast bij de Academie.

In bijlage 6 is een voorbeeld opgenomen van een ingevuld A3 Jaarplan voor een onderwijs(sub)team.

Doeleman (2014b) heeft de methode zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht op de bijdrage die geleverd wordt aan de vier managementconcepten van Ten Have (2002, in Doeleman, 2014b): richting, consistentie (verticaal), samenhang (horizontaal) en feedback. De A3 methodiek gaat uit van beïnvloeding door managers van ondergeschikten via hiërarchische lagen, en is dus een modernistisch beheersings- en sturingsmodel. Het geeft medewerkers weinig lokale beslissingsruimte, volgens Wierdsma en Swieringa (2014): ‘het is met name deze externe sturing door bovengeschikten van ondergeschikten die van een bureaucratie een belerend systeem maakt’. Professionals die door managers worden ‘aangestuurd’ vervreemden van zichzelf en worden wantrouwend tegenover managers die zelf het beroep van de professionals niet uitoefenen. Om deze reden heb ik de Academie geadviseerd de A3 methodiek bottom-up in te zetten, als instrument om jaarplannen te maken in de sub-teams, binnen de kaders die vooraf gezamenlijk zijn vastgesteld. Vanuit het WSC-paradigma is immers iedereen betrokken bij het bepalen van doelen, resultaten en acties. Het A3 managementgesprek wordt dan een A3 teamgesprek. Op basis van de deelplannen stelt de teamleider een jaarplan voor het hele team samen. Dit deel van het onderzoek is een case study, gericht op “het verzamelen van informatie door eigenschappen van mensen en relaties tussen mensen te bestuderen die betrokken zijn bij een bepaalde gebeurtenis of situatie waarin het te bestuderen verschijnsel zich manifesteert” (Swanborn, 2013, p. 13). Een case study focust op één waarnemingseenheid, om dieper in te kunnen gaan op het proces. Vergelijkingen zijn niet het primaire doel van een case study. Hoewel ook op de andere locatie tijdens het onderzoek de wens ontstaat de A3 methodiek te introduceren en te komen tot een gezamenlijk plan voor HRM op beide locaties, heb ik besloten me tot de waarnemingseenheid van de Academie in Enschede te beperken. In ons team kan ik immers het proces het beste ‘van de binnenkant’ volgen.

3.4.3. Fase 3: leiderschap in onderwijsteams

Gedurende de drie fases van het onderzoeksproces heeft mijn rol zich ontwikkeld van participatieve observator in fase 1 via facilitator in fase 2 naar gespreksleider in fase 3. Vanuit een aanvankelijk open en diffuse vraagstelling heeft het onderzoek zich gaandeweg ontwikkeld naar de vraag hoe het leiderschap in onderwijsteams kan worden verbeterd of versterkt. Waar de A3 methodiek zich vooral baseert op de organisatie als sturingssysteem, verbonden door feedbackmechanismen, ziet het sociaal-constructionisme de organisatie vooral als betekenisgevend systeem, waarbij een verschuiving plaatsvindt van de vraag wat er gebeurt naar de vraag hoe het gebeurt, en van observatie van acties naar verklaring ervan (Coghlan & Brannick, 2014). In fase 3 is het ‘organizational framework’ van Bolman & Deal (2013) als verklarend raamwerk gebruikt ‘providing a construction for conversation, and mechanisms for collaborative sensemaking and joint action planning and action’ (Coghlan & Brannick, 2014). Een raamwerk kan ook ondersteunen bij het categoriseren, begrijpen en interpreteren van de data en het biedt een bepaalde taal. In navolging van Vuori (2011) heb ik het raamwerk van Bolman & Deal (2013) gebruikt omdat dit voldoet aan de drie richtlijnen, zoals benoemd door Burke (2011, in Coghlan & Brannick, 2014): het is begrijpelijk en sluit aan bij mijn kennis over organisaties, het wordt veel toegepast in onderwijsorganisaties en het biedt een veelzijdig begrippenkader om leiderschap te beschrijven. Volgens Vuori (2011, p.93) is Bolman & Deal’s *reframing theory* een leiderschapstheorie die het constructivistische paradigma vertegenwoordigt. De vier *leadership frames* bieden namelijk volgens Bolman & Deal (2013) een *multiframe view* op het fenomeen leiderschap. Elk frame toont belangrijke mogelijkheden voor leiderschap, maar ieder frame voor zich is incompleet. Idealiter combineren managers de frames tot een complete benadering van leiderschap en zijn zij in staat tot *reframen*.

De relativistische ontologie in de studie van Vuori (2011) gaat ervan uit dat iedere manager of medewerker een eigen betekenis van leiderschap construeert op een subjectieve manier en dat deze betekenis continu wijzigt. Om hiervan toch begrip te krijgen als onderzoeker, is het raamwerk van Bolman & Deal behulpzaam om te zoeken naar overeenkomsten en deze betekenissen te groeperen tot 'shared models of leadership in our shared life world'. In aanvulling op de observaties in fase 1 en 2 zijn in fase 3 drie interviews met het management en drie consultatiegroepen met docenten georganiseerd. De term consultatiegroepen (Coghlan & Brannick, 2014), geeft aan dat het houden van groepsgesprekken ook een interventie is, omdat de onderzoeker intervenueert in het denken van organisatieleden en verwachtingen wekt. Dit ter onderscheid van focusgroepen, waarbij de respondenten anoniem gevraagd worden om hun mening te geven, zonder verdere betrokkenheid. Ik heb ervoor gekozen als indirecte meting eerst een aantal open vragen te stellen over het teamleiderschap. Daarna heb ik de respondenten als directe meting de vier typen teamleider voorgelegd zoals die door Vuori (2011) zijn samengesteld. De Engelse beschrijvingen heb ik vertaald en aangepast aan de terminologie bij de hogeschool (zie bijlage 8). De vier typen zijn door de deelnemers beoordeeld op een schaal, waarbij in totaal 100 punten verdeeld konden worden. De constructie van deze schaal heb ik gekozen naar analogie van het *Organizational Cultural Assessment Instrument*, dat vier dimensies van organisatiecultuur meet (Cameron & Quinn, 2006) en waarbij respondenten het relatieve belang kunnen aangeven dat zij aan elke inhoudsdimensie hechten. Hoewel een dergelijke vragenlijst neigt naar een kwantitatieve aanpak, wordt door het geven van scenario's voorkomen dat respondenten een al te oppervlakkige keuze maken. Door het gebruik van scenario's (Cameron & Quinn, 2006, p.179) "worden de respondenten zich van de cruciale kenmerken van hun organisatiecultuur misschien pas bewust wanneer deze door de scenario's in de vragenlijst worden losgemaakt". Het werken met scenario's berust op het idee van psychologische archetypen. Dit zijn categorieën die mensen in hun denken vormen om uit de wereld om hen heen wijs te worden en informatie te ordenen. De vier frames heb ik beschouwd als vier archetypen om leiderschap te beschrijven. Tot slot heb ik de respondenten als tweede directe meting de gesloten vragenlijst voorgelegd die Bolman & Deal (2013) gebruiken voor teamleiderschap, gebaseerd op de vier frames. De vragenlijst biedt een valide en betrouwbare meting (<http://www.leebolman.com/orientations.htm>).

Het combineren van meetmethoden wordt triangulatie genoemd. Ik heb op drie verschillende manieren naar hetzelfde gevraagd en kan in de analyse vaststellen in hoeverre de uitkomsten overeenkomen of verschillen, hetgeen de validiteit en betrouwbaarheid van dit deel van mijn onderzoek ten goede komt. Validiteit verwijst naar de mate waarin mijn onderzoek inderdaad de fenomenen meet die het pretendeert te meten. Verschillende methoden kunnen verschillende elementen van een onderwerp laten zien, waardoor een meer compleet beeld ontstaat. Betrouwbaarheid gaat over de vraag in hoeverre mijn onderzoek op consistente wijze meet, d.w.z. in hoeverre een andere onderzoeker met dezelfde onderzoeksinstrumenten tot dezelfde uitkomsten zal komen. Elke meetmethode kent zwakheden en het gebruik van meer methoden zal deze zwakheden compenseren (Boeije, 2014). De uitkomsten van de consultaties zullen slechts indicatief zijn, omdat het hier gaat om een gering aantal respondenten. Burke (2011, in Coghlan & Brannick) waarschuwt wel voor het risico om gevangen te raken in het eigen raamwerk 'so that your way of seeing becomes a way of not seeing'. Hoewel het moeilijk is om een eenduidig beeld te schetsen van de complexe werkelijkheid, en in het interpretatieve paradigma juist de veelzijdige werkelijkheid het uitgangspunt is (Boeije, 2014), heb ik met deze onderzoeksoptzet toch geprobeerd een benadering te geven van de 'archetypische' beelden die bij respondenten leven van gewenst teamleiderschap.

4. Resultaten fase 1 Gedeelde waarden met Values Interweave

4.1 Aanleiding

De directe aanleiding in maart 2014 wordt gevormd door twee triggers: uit een recent ingevuld medewerkerstevredenheidsonderzoek blijkt dat interne communicatie en duidelijkheid vanuit management verbetering behoeven. Ook maken de teamleden zich zorgen hoe het verder moet nu de teamleider zijn vertrek heeft aangekondigd per 1 september. Vanuit het coördinatorenoverleg komt de wens tot meer saamhorigheid in het team en samenwerken over de 'schotten' tussen de subteams heen. De teamleider besluit tot het organiseren van een teamdag op 17 april 2014 met het vrijwel voltallige team van de Academie te Enschede, te weten 28 docenten. Om de ontwikkeling naar resultaatverantwoordelijke teams te bevorderen heb ik de teamleider voorgesteld een LGI te doen om kernwaarden te bepalen en met elkaar te komen tot betekenisgeving aan die waarden. Tijdens de teamdag wordt aan het voltallige team het voorstel gedaan om de A3 methodiek te gaan gebruiken als middel om het team meer te betrekken bij het benoemen van doelen, resultaten en acties in een jaarplan. Beide interventies zijn door een externe consultant begeleid.

4.2 Resultaten: deel 1 van het verhaal

Dit verhaal is interpretatief samengesteld op basis van vier narratieven, waarbij de letterlijke citaten afkomstig zijn van de drie collega's die een narratief schreven en mijzelf. Uit de drie narratieven van de collega's kwamen verschillende 'sociaal-geconstrueerde werkelijkheden' naar voren van hetgeen in de tafelgroepen werd besproken. In deel 1 van het verhaal heb ik deze observaties verwerkt. In bijlage 5b t/m e zijn de uitkomsten van de teamdag in schema's en afbeeldingen opgenomen.

Op de volgende pagina volgt deel 1 van het verhaal: *Het roer moet om!* Centraal staat de betekenisconstructie van degene die het verhaal opschrijft. De auteursnamen zijn vervangen door de gefingeerde namen Sjoerd, Josien en Liesbeth, waarbij ik de rol heb van verteller. De aldus geconstrueerde fictieve conversatie is een reflectie op de inhoud van de teamdag over de kwesties die wij samen willen oplossen.

Het roer moet om !

Dit is het antwoord dat ik krijg van Sjoerd, wanneer ik vraag wat zijn eerste indruk is van de teamdag in de Grolschveste. “Het gaat behoorlijk langzaam bij de AMA”, zegt hij. Dit valt hem extra op omdat hij ook teamlid is bij een andere academie. “Iedereen roept dat het anders moet, maar tegelijkertijd komen we weinig vooruit. De schuld wordt na een overleg vaak doorgeschoven naar het management: zij moeten duidelijkheid geven over wat we moeten doen, zij moeten prioriteiten stellen, zij moeten een visie vormen”. Liesbeth vult aan: “Maar het is toch wel opvallend dat niemand erover rept dat bepaalde mensen er op de teamdag niet zijn? En dat dit vanzelfsprekend altijd dezelfde mensen zijn?” Jolien reageert: “De aanleiding voor deze dag is het ervaren gebrek aan een zogenaamde aanspreekcultuur binnen ons team. Voor mijn gevoel is dat een fictief probleem dat vooral te maken heeft met enkele kritische individuen die zelf in een negatieve flow zitten. Daarom vond ik een spel spelen met collega’s vanuit een positieve insteek een goed idee”. Ik vraag wat ze bedoelt met die negatieve flow: “Sommigen zijn gewoon niet in staat om tot concrete doelen te komen. Dat zit hem in het simpele feit dat we geen concrete plannen durven te maken, ons niet aan plannen committeren en niet controleren of we onze plannen halen. Het MT geeft zelf daarin niet het goede voorbeeld”.

Sjoerd kijkt er wat anders tegenaan. “De visie is volgens mij al glashelder. We hebben sinds twee jaar besloten om ons te richten op de realisering van een University of Applied Sciences met als inhoudelijke specialisatie living technology. Opvallend was dat aan mijn tafel alle spelers hun time-out kaarten inzetten om mij de visie van de hogeschool en de prioriteiten te laten uitleggen. Ik dacht daarbij steeds aan de vraag waarom de anderen nog niet op de hoogte waren van de visie, ondanks hun interesse erin”. Jolien beaamt dat ook aan haar tafel werd geklaagd over gebrek aan visie: “Ik kon het niet laten om daarop in te spelen met de opmerking dat je een visie met elkaar ontwikkelt. Het vereist een tijdsinvestering in je team om met elkaar af te stemmen wat je wilt, hoe je dat gaat aanpakken en wie je daarvoor verantwoordelijk maakt. De oplossing zit hem niet in wachten tot het MT zegt wat je moet doen, maar zit hem in eigen plannen maken en die consciëntieus uitvoeren. Ons probleem zit er niet in dat we de visie niet kennen, het probleem is dat die visie ons niet bevalt.”

Liesbeth vertelt dat aan haar tafel vooral het kaartje over ‘praten met, niet over elkaar’ is besproken. Een nieuwe collega vertelde daarop dat hij vooral met zijn eigen werk bezig is en weinig communiceerde met anderen. De medespelers beaamden dat de communicatie beter moet. Jolien zag bij haar aan tafel grote verschillen in houding tussen collega’s. Zij vertelt: “De kritische collega’s hebben hoge verwachtingen van het MT. Zij vinden dat het MT hen meer duidelijkheid moet geven zodat zij met meer plezier en succes hun werk kunnen uitvoeren. Ook worden mensen niet op het matje geroepen als ze hun afspraken niet nakomen. En deze collega’s vinden dat ze niet voldoende gezien en erkend worden. Soms zijn ze ook jaloers. Anderen zijn vooral ontzettend dankbaar en blij met de leuke mensen die wij in het team hebben. Zij ervaren ook geen problemen in openheid, transparantie of aanspreken. Wel zouden ook deze collega’s graag wat meer duidelijkheid hebben over missie en visie, maar dan zowel van bovenaf als onderaf”.

“Het gebrek aan visie en daadkracht komt bij jullie allemaal toch wel naar voren als een belangrijke issue”, zo vat ik de discussie samen, “Aan mijn tafel zat de teamleider, daar ging het over andere thema’s. Eén van de senior docenten benoemde dat hij erachter gekomen was hoe belangrijk soft aspecten zijn, terwijl hij altijd meer van de structuur en de systemen was. Hij heeft ontdekt dat het vooral gaat om de liefde voor het werk. Een excellent team, dat is een team waar spirit in zit, en dit moet je vooral niet te veel organiseren, maar informeel laten gebeuren. Het gaat om plezier in het werk: blijde mensen zijn productieve mensen”.

Jolien constateert dat er wel echt iets moet veranderen en dat zij graag wil dat de teamleider een bijeenkomst met de directeur organiseert over de visie. Ze is zelfs naar voren gekomen om dat te eisen, maar heeft er niet veel vertrouwen in dat het gaat gebeuren. Volgens Sjoerd is “een roep om visie, strategie en beheersing een ideale uitkomst voor het management”. Maar zowel hij als Liesbeth beluisterden een afwachtende, sceptische houding bij collega’s na afloop van de presentatie over de A3 methodiek. Bij navraag van Liesbeth bij collega’s kwam het hoge woord eruit: “Tijd speelt hierin een grote rol. Ze zijn bang dat zij het moeten opknappen, nu de teamleider weggaat. Maar een team maakt het team, niet de teamleider.”

4.3. Kritische reflectie op niveau van 1^e, 2^e en 3^e persoon

Niveau	Content / inhoud	Process / proces	Premise / aannames
1^e persoon 'voor mij'	Onderzoek: ik verzamel veel materiaal en onduidelijk is nog wat ik ermee kan doen. Roldualiteit: in de voorbereiding had één van de coördinatoren weerstand tegen mijn rol: <i>Nu ligt er al een 'oplossing' van Judith, die bij ons gesprek met de TL niet eens aanwezig was. Dit toont aan wat er niet goed zit in onze organisatie. Het voorstel van Judith zie ik als consumptief achter over leunen. Sorry...daar pas ik voor.</i> Deze opmerking heeft mij geraakt.	Ik heb me erover verbaasd hoe chaotisch de communicatie tijdens de voorbereiding verliep. Steeds andere mensen praatten of mailden mee. Bij het definitief benoemen van de waarden voor het spel was de teamleider afwezig. Op de mailinglijst voor de uitnodiging ontbrak een collega, die er graag bij wilde zijn. Een senior teamlid verschijnt standaard niet. Ik was soms te terughoudend in het organiseren om roldualiteit te vermijden.	Ik ging ervan uit dat wat in op onze locatie lukte, ook op de andere locatie van de academie goed zou gaan. Dit gold wel voor het spel, niet voor de introductie van de A3 methodiek. Verschillende locaties hebben een andere dynamiek. De voorbereiding gebeurde vooral door een enthousiaste teamleider met de externe consultant, en minder bottom-up, daardoor meer scepsis in de groep. Ik gaf zelf niet zo'n handig voorbeeld van een prestatie-indicator, waardoor de weerstand groeide.
2^e persoon 'voor ons'	Wat ik heb geïnitieerd brengt wat teweeg in het team, dat is een succeservaring. Sjoerd: <i>ik genoot van het spel. Binnen 5 minuten hadden 4 collega's hun vraag ingebracht en in plaats van lange discussies hadden we een gefocust gesprek met een zichtbaar resultaat.</i>	Spelvorm is als leuk en zinvol ervaren. De terugkoppeling na de 2 ^e ronde ging te snel, daardoor werden conclusies en acties oppervlakkiger. Over A3 methodiek: Liesbeth: <i>toen TL voorstelde een strategiedocument rond te sturen, sprongen Jolien en ik op de barricade. We gaven beide aan met elkaar volgens de uitgelegde methode aan de slag te willen met de strategie en visie.</i>	Consultant had zich op de andere locatie verkeken op de omvang van de groep en de duur van het programma. Na een goede dynamiek in de ochtend met het spel, sprak hij zelf veel te lang over de A3 methodiek waardoor alle energie weglekte: <i>het spel inspireert, er kwam passie los...dit past goed bij ons, er werd beter geluisterd. We hadden op de energie van de ochtend door moeten gaan.</i>
3^e persoon 'voor hen'	Een bordspel in een LGI is een goede vorm om mensen met elkaar aan de praat te krijgen. Jolien: <i>het gesprek is eerlijk, open, maar ook confronterend.</i>	De uitvoering van een LGI moet zeer zorgvuldig gebeuren met aandacht voor details en goede planning. Het heeft veel toegevoegde waarde gehad dat drie collega's als spelleider fungeerden en een narratief wilden schrijven.	Als actieonderzoeker moet je zelf strak de regie voeren; voor anderen heeft de organisatie hiervan minder prioriteit. Interventies zijn niet zonder meer herhaalbaar in een andere groep, waarin je minder 'insider' connecties hebt.
Verbinding met theorie	<i>De (emotionele) betekenis is net zo of misschien wel belangrijker dan de inhoud. De uitkomsten zijn onvoorspelbaar en hoe dan ook een uiting van een realiteit, die niet genegeerd kan worden. Ieders waarheid is waar.</i> (Van Nistelrooij en De Wilde, 2008, p.157)	<i>Max-mix groepsleden vervullen zelf afwisselend de rollen van begeleider of gespreksleider. Zelforganisatie is het leidende principe.</i> (Van Nistelrooij en De Wilde, 2008, p.157).	<i>Vorbereiding en ontwikkeling gebeurt met een dwarsdoorsnede van het systeem in kwestie, vaak ontwerpteam geheten.</i> (Van Nistelrooij en De Wilde, 2008, p.157).

Tabel 2. Reflectie op mijn ervaringen, het proces en de aannames in fase 1

4.4. Conclusies en voorlopige beantwoording deelvraag 1

Vanuit de analyses in bijlage 5b t/m d, en bovenstaand narratief kom ik tot de volgende conclusies:

- Het onderwijsteam van de Academie heeft de wens te veranderen, maar onduidelijk is wat er precies veranderd moet worden en door wie.
- Het leiderschap ervaart men als 'laissez-faire' met veel onduidelijkheid in de communicatie.
- Er hangen diverse betekeniswolken in petrischaaltjes. Er zijn schotten tussen de sub-teams.
- Er is veel behoefte aan een gezamenlijke visie. Men verwacht veel van management.
- Sommige personen agenderen thema's als 'aanspreekcultuur'.
- Het team hecht sterk aan zachte waarden. Het spelen van het spel maakt veel los.

Waarover gaat het discours:

- Hoe de visie tot stand moet komen - top down of met elkaar- en of een eigen visie wel nodig is, aangezien de hogeschool al een visie heeft, maar die kent men niet of die inspireert niet.
- De vraag of een aanspreekcultuur nodig is, wat we daaronder verstaan en voor welk probleem dat een oplossing is. Hoe de interne communicatie verbeterd kan worden.
- Wat de wederzijdse verwachtingen van management en teamleden zijn.
- Wat de ruimte is die de sub-teams hebben om zelf hun koers te bepalen en in hoeverre de coördinatoren daarin een leidende rol hebben of structurele macht.
- Hoe het komt dat er zoveel gepraat wordt, maar zo weinig gedaan.

Wat is de waargenomen invloed van een LGI met het dialoogspeel Values Interweave op de ontwikkeling van gedeelde waarden in de onderwijsteams?

De belangrijkste waarneming in fase 1 is dat de teams, op beide locaties van de Academie, op zoek zijn naar de visie en verwachten dat die (mede) van het management komt. Tijdens de terugkoppeling zijn drie conclusies getrokken, die vervolgens op posters in alle werkruimtes zijn opgehangen (bijlage 5e): **samen lunchen, elkaar waarderen en successen vieren**. 'Eerste succes' is dat er 1x per week een 'soeplunch' geserveerd zal worden als stimulans voor collega's om die dag samen te eten. Ook is er een docentenapp gelanceerd om de connectiviteit te verbeteren.

4.5. Evaluatie en vervolgactiviteit

Twee weken later is er een teamoverleg met de directeur om de visie te bespreken. Na berichten via de teamleider over de geslaagde teamdag op de locatie Enschede nodigt de teamleider van de andere locatie in Deventer mij uit ook aldaar op een teamdag met *Values Interweave* en introductie van de A3 methodiek bij te wonen. Dezelfde consultant zal de dag begeleiden. Naar aanleiding hiervan heb ik enkele leerzame ervaringen over mijn aannames opgenomen in de reflectie in tabel 2. Op basis van de waarnemingen vatten wij het plan op om in het najaar een tweede LGI te organiseren. Deze zou plaatsvinden tijdens een heidag over de gezamenlijke missie en visie met de HRM onderwijsteams van beide locaties. Dit initiatief werd niet gehonoreerd door het Management Team. De voorbereiding werd te kort dag en er waren te veel tegenwerkende factoren.

In Enschede wordt na het teamoverleg met de directeur in juni 2014 een workshop georganiseerd met de consultant om de A3 methodiek nader in te leiden. Daarmee start fase 2 van dit actieonderzoek. Hierover gaat het volgende hoofdstuk.

5 Resultaten fase 2 Gerichte aandacht met A3 methodiek

5.1 Aanleiding

In mijn werk als kwaliteitsadviseur heb ik kennis gemaakt met de A3 methodiek. Door de publicatie *Van goed naar excellent onderwijs* (Doelman e.a. 2014a), waarin voorbeelden worden gegeven van effectieve toepassing van deze methode in het onderwijs, ontstond het idee de methode ook bij de AMA te introduceren.

5.2 Dataverzameling en analyse

In het proces zijn drie kritische momenten te onderscheiden, waarvan ik opnames heb gemaakt:

1. Na de workshop door de externe consultant over de A3 methodiek (juni 2014) zijn de sub-teams aan de slag gegaan met hun jaarplan. Ik was aanwezig als teamlid of ben daarbij uitgenodigd als instructeur. Na bespreking van de A3 plannen in het coördinatorenoverleg met de teamleider heb ik gesproken met twee coördinatoren.
2. Op 6 januari 2015 heb ik een gesprek gevoerd met de nieuwe teamleider (per 1/8/2014) over het actieonderzoek en haar visie op de A3 methodiek.
3. Op 19 februari 2015 is de voortgang op de A3 jaarplannen besproken in het coördinatorenoverleg met de teamleider. In bijlage 6 is als voorbeeld een van de A3 Jaarplannen opgenomen.

Daarnaast heb ik tussentijds notities gemaakt. Uit de data komen aspecten van kwaliteitscultuur, leiderschap en teamontwikkeling naar voren, naast evaluatie van het proces van invoering. Deze waarnemingen heb ik opgenomen in de kritische reflectie. Een centrale rol speelt het thema of dit proces nu bottom-up of top-down moet verlopen. Deel 2 van het verhaal is mijn persoonlijke waarneming van de formele macht die de nieuwe teamleider wil uitoefenen (punt 2). In bijlage 7a is als verslag opgenomen van het coördinatorenoverleg: 'Utopieën zijn niet haalbaar' (punt 3).

5.3. Resultaten: deel 2 van het verhaal

Dominosteentjes

De nieuwe teamleider is inmiddels 5 maanden in functie en we hebben op haar uitnodiging een gesprek over mijn actieonderzoek en de inzet van de A3 methodiek. Ze kent de methode vanuit haar vorige werk als manager in een bibliotheekorganisatie: "Alleen de start is hier wel bijzonder. Dat het dus in de onderste laag begint, terwijl, zoals ik het zie, het 't fijnste werkt, dat je als een soort domino-effect van boven naar beneden werkt, om het zo te zeggen". Ik reageer dat onderwijs een meepraatcultuur is, hoe krijg je draagvlak? Mijn onderzoek gaat erover teams meer resultaatverantwoordelijk te maken in, wat Homan noemt, een 'lievevredecultuur', waarin mensen niet gewend zijn dat je ze ergens aan houdt. "Ik vind het eigenlijk wel jammer. Ik zou liever met een groter geheel werken", zegt de teamleider, "wat mij dan mooi lijkt, is dat we dat dan voor heel Enschede doen. Het liefst nog de HRM-eenheid, dus samen met Deventer. Dan heb je een fantastische eenheid, en vervolgens bekijk je per team: wat draag ik daaraan bij? Nu geef ik in de plangesprekken mijn eigen succesbepalende factoren en vraag ik aan iedereen: en wat doe jij daaraan?"

Terwijl bij mij de gedachte opkomt dat ik van collega's heb gehoord dat dit nou juist niet hun eigen doelen zijn, vervolgt ze: "Als je al die tussenlagen gaat uitdagen om hun eigen A3 te maken, dan bezorg je mensen heel veel werk, want er moet ook een cyclus op komen". "Tja", zeg ik, "dat is een nadeel van bottom-up werken. Duurt lang, je krijgt heel veel stemmen. Je moet er wel voor waken dat degene die de coördinerende rol heeft, of het aanspreekpunt is, niet ook weer als een soort mini-baasje gaat fungeren. Dat is wat mensen snel gaan denken". Teamleider: "Precies, die persoon wil dat zelf vaak juist niet [...] dat is de weg die ik aan het zoeken ben, met de teamrollen".

5.4. Kritische reflectie op niveau van 1^e, 2^e en 3^e persoon

Niveau	Content / inhoud	Process / proces	Premise / aannames
1^e persoon 'voor mij'	<p>Coördinatorenoverleg: coördinatoren zeggen ermee te werken. <i>Collega X doet dit in ons team, die heeft hier wat mee.</i></p> <p>Roldualiteit: toenemende focus op mijn rol als instructeur. Ik word gezien als eigenaar van de A3 methodiek, terwijl ik juist kritisch wil observeren. <i>Mensen denken: ik moet van Judith A3 gebruiken.</i></p> <p>Ik geef de regie meer in handen van de teamleider (TL2).</p> <p>Als ik het over het A3 jaarplan heb in mijn team, lekt er al snel energie weg in het team. Ik durf het nauwelijks te agenderen in het teamoverleg.</p>	<p>De workshop van de consultant wordt bijgewoond door 13 teamleden, en wisselend ervaren. Missie, visie en SBF'en zet de consultant als voorbeeld in het format op de beamer. Deelnemers ervaren dit als sturend. Geen oog voor afwijkende meningen. Kritische geluiden: <i>Er ontstaat gewoon niks, er wordt een model gepresenteerd en er wordt stapsgewijs verteld hoe je dat moet doen. ...Probeer dat nou wat meer inspiring te doen en wakker bij ons die energie aan...andere werkvormen... i.p.v. dat je dat op deze manier in een organisatie propt. Want we hadden er net zo goed niks mee gedaan, Judith, dan had je nu niks kunnen filmen.</i></p>	<p>A3 methodiek is het goede middel: <i>We zijn sowieso op zoek naar structuur, dus had je een ander iets gegeven, dan was dat ook oké.</i></p> <p>Bottom-up is bevorderlijk voor zelfsturing: teamleider (TL1) gaat ervan uit dat er in elk team wel een teamlid is die weet hoe dit moet. Teamleden zijn bang het voor niets te doen. Wat als dit later wordt overruled door management? A3 is ander type interventie dan Values Interweave, sluit niet goed op elkaar aan. A3 is voor mensgerichte types te zakelijk. Missie, visie en SBF'en komen niet uit het spel, maar zijn van de hogeschool. Die doelen staan echter ver af van de dagelijkse praktijk.</p>
2^e persoon 'voor ons'	<p>Het team omarmt de A3 methodiek, is een succeservaring. Compliment van TL1. Het format is belemmerend voor mensen die niet vanuit modellen denken. TL2: <i>Het is een hele andere wereld. Fijn voor mensen die van schema's en concepten houden, anderen schrikken hiervan.</i> Een psychologe: <i>dit is zo'n managementding.</i></p>	<p>Zelfsturing: <i>DT: is aan de slag gegaan met het invullen van het format, waarbij ze eerst het format aan de kant hebben geschoven en hebben gekeken naar: wat hebben we al als jaarplan en hoe kunnen we dat inpassen ...deeltijdteam is altijd al heel zelfsturend. VT3: Het creëert een stukje eigenaarschap.</i></p>	<p>Bottom-up invoering: <i>Er moet ergens een rode draad zijn, anders krijg je dat het los zand is... TL1: nieuwe leidinggevende moet de rode draad zoeken in de verschillende teamplannen en daar boven gaan hangen: wat willen we als AMA nou bereiken? Dus bottom-up aan de ene kant, maar ook top-down aan de andere kant.</i></p>
3^e persoon 'voor hen'	<p>Enkele teamleden vonden het vreemd dat TL1 niet bij de workshop was, ook al had hij van tevoren enkele gebieden in concept ingevuld. Het management moet de missie, visie en SBF'en invullen (kaders).</p>	<p>De consultant was niet goed voorbereid op de bottom-up inzet en benaderde de groep te directief. Als actieonderzoeker neem je een risico om in beperkt beschikbare tijd met externen een majeure interventie te doen.</p>	<p>Als actieonderzoeker moet je zelf strak de regie voeren; voor anderen heeft de organisatie hiervan minder prioriteit. Onderwijsprofessionals zijn erg kritisch. Verwachten veel van management.</p>
Verbinding met theorie	<p>A3 jaarplan als modernistisch instrument houdt risico in de organisatie als beleidend systeem te versterken (Wierdsma & Swieringa, 2014)</p>	<p>Zelforganisatie was in dit proces <u>niet</u> het leidende principe, conventionele aanpak leidt tot meer weerstand (Van Nistelrooij en De Wilde, 2008)</p>	<p>Je kunt niet tegelijkertijd top-down sturen en verwachten dat er vanzelf ook bottom-up commitment ontstaat (Van Nistelrooij en De Wilde, 2008, p.230)</p>

Tabel 3. Reflectie op mijn ervaringen, het proces en de aannames in fase 2

5.5. Conclusies en voorlopige beantwoording deelvraag 2

In fase 2 is gewerkt aan het proces om het team / de sub-teams te helpen tot oplossingen te komen voor de in fase 1 waargenomen problemen. In dit stadium zijn de volgende conclusies te trekken:

- Het 'laissez-faire' leiderschap van TL1 is vervangen door een meer 'managerial' stijl van TL2.
- TL2 ziet de organisatie als een hiërarchisch systeem, sub-teams zijn 'de onderste laag'.
- Bedrijfsmatig opgeleide en ervaren teamleden zijn meer vertrouwd met de A3 aanpak.
- Coördinatoren zijn positief over het gebruik van A3 jaarplannen in de sub-teams.
- Coördinatoren zijn zoekende als het gaat om teamsamenwerking en evaluatie van resultaten.
- Men vindt dat het coördinatorenoverleg aan de hand van de A3's meer gestructureerd is verlopen (zie bijlage 7a).
- Coördinatoren constateren dat de voornemens m.b.t. onderlinge communicatie en het vieren van successen niet altijd zijn uitgekomen (zie bijlage 7b).

Waarover gaat het discours in deze fase:

- Waarom de nieuwe teamleider zo vaak afwezig is. Deze teamleider delegeert veel taken naar de coördinatoren van de sub-teams en is zelf vaak extern.
- Wat de ruimte is die de sub-teams hebben om zelf hun koers te bepalen en in hoeverre de coördinatoren daarin een leidende rol hebben of structurele macht. Kunnen zij teamleden individueel aanspreken op prestaties vanuit het A3 of is dat een taak van de teamleider?

Wat is de waargenomen invloed van de verandertool A3 methodiek op de ontwikkeling van gerichte aandacht in de onderwijsteams voor planning en controle en een kwaliteitscultuur?

Er is sprake van toegenomen aandacht in de sub-teams voor het maken van een A3 jaarplan met resultaatafspraken in prestatie-indicatoren en bijbehorende acties. De coördinatoren hebben in februari halfjaarlijks gerapporteerd op de voortgang van de plannen en zijn positief over de methodiek (zie bijlage 7a). Niet elk teamlid heeft er affiniteit mee, maar in elk team zijn er wel collega's die er mee kunnen werken. De afstemming met de teamleider in een periodiek teamgesprek is nog in ontwikkeling.

5.6. Evaluatie en vervolgactiviteit

Na de bespreking van de A3 plannen van de sub-teams publiceert de teamleider een A3 jaarplan voor het HRM-team Enschede op het interne communicatienetwerk. Ze heeft alle input uit de plannen van de sub-teams onverkort in één A3 gezet plus haar eigen prioriteiten. Hierdoor zijn de letters onleesbaar klein geworden. Het plan maakt geen reacties los bij de teamleden. Niet veel later, op 31 maart, kondigt de directeur het vertrek aan van de teamleider. Zij heeft een directiepositie aanvaard bij een andere hogeschool. De vraag wie nu teamleider moet worden vormt de opmaat tot fase 3 van dit onderzoek. Hierover gaat hoofdstuk 6.

6 Resultaten fase 3 Versterkt leiderschap

6.1 Aanleiding

De aankondiging van het vertrek van de eerste teamleider in 2014 maakte veel reacties los bij de teamleden. Aan de ene kant was men bezorgd wie deze ervaren teamleider moest opvolgen, aan de andere kant leefde ook een behoefte aan meer aandacht voor de onderwijsprocessen en de interne communicatie. Tijdens het *Values Interweave* spel (17 april, 2014) bleek dat men het leiderschap op dat moment als participatief, maar ook als nogal 'laissez-faire' ervoer. Uit een bespreking van de coördinatoren met de directeur van de Academie kwam naar voren dat de selectie van de nieuwe teamleider mogelijk is beïnvloed door een reactie op deze stijl. De (tweede) teamleider van buiten de hogeschool bleek een persoonlijkheid met een sterk bestuurlijke en directieve stijl. Citaat van een van de coördinatoren uit mijn aantekeningen van de bespreking (23 april, 2015):

Deze teamleider bracht onrust. Gooide alles op de kop, maar welk probleem werd daarmee opgelost? Ze had een veel te hoog tempo van veranderen, veel te ambitieus. Van alles willen veranderen terwijl wij een zelfredzaam team waren.

Naar aanleiding van de opnieuw ontstane vacature wordt de vraag gesteld wat een onderwijsteam verwacht van een teamleider. Dit is voor mij de reden geweest voor fase 3 in het actieonderzoek, waarin ik op zoek ben gegaan naar het antwoord op de vraag hoe het leiderschap kan worden verbeterd of versterkt om te komen tot excellente onderwijsteams. Hiervoor zijn drie interviews met het management en drie consultatiegroepen met twee of drie docenten georganiseerd. In bijlage 8a is een overzicht opgenomen van de elf respondenten. Ik heb gestreefd naar een vertegenwoordiging van zowel coördinatoren als docenten, senior en junior. Ik heb alle teamleden benaderd, maar moest de samenstelling van de consultatiegroepen tevens laten afhangen van de beschikbaarheid en bereidheid tot medewerking. Van de dertig teamleden hebben er negen meegedaan, plus twee MT-leden met standplaats Deventer. Opvallend was dat op één na alle vrijwillig aangemelde deelnemers fulltimers zijn. Per 1 juli 2015 is een van de senior docenten uit team Enschede benoemd tot (derde) teamleider.

6.2 Data-verzameling en analyse

De zes gesprekken zijn opgenomen en getranscribeerd. De waargenomen invloed op verbindingen in de teams is besproken van zowel gedeelde waarden (fase 1), gerichte aandacht (fase 2) als versterkt leiderschap (fase 3). Daarnaast is gezocht naar gedeelde betekenisgeving en waargenomen invloed van vijf overige kernbegrippen, die in dit onderzoek tot nu toe naar voren zijn gekomen. Voor de analyse heb ik gebruik gemaakt van een excel-werkblad waarin ik de variabelen uit het conceptueel model heb gecodeerd in de vorm van kernbegrippen, dimensies, waarde/ richting en operationalisatie.

Kernbegrip	: verbinding
Dimensie	: gedeelde waarden, gerichte aandacht, versterkt leiderschap, overige
Waarde	: waargenomen invloed
Operationalisatie	: positief, neutraal of negatief. Bij leiderschap de vier typen: ST, HR, PL en SY.
Overige dimensies	: excellent / zelfsturend team (veel of weinig), teamwork (top-down of bottom-up), kwaliteitscultuur (veel of weinig), coördinatoren /aanspreekpunten (veel of weinig) en gedeeld / gedistribueerd leiderschap.

Na afloop van de eerste ronde coderen, heb ik bij de leiderschapsdimensies als operationalisatie toegevoegd: leiderschapsstijlen moeten in balans zijn. Hier kon ik diverse uitspraken onderbrengen die een combinatie waren van twee, drie of alle vier de frames. Daarna heb ik alle citaten nogmaals nagelopen om zoveel mogelijk uitspraken onder te brengen bij de vier frames. Uitspraken die gedaan werden over de overige dimensies bleken vaak tevens betekenis voor de dimensie leiderschap te hebben. In het excel-werkblad zijn de uitkomsten geanalyseerd met behulp van draaitabellen per dimensie. Samenvattingen van de uitkomsten zijn opgenomen in bijlagen 9 t/m 13.

6.3 Resultaten

Eerst volgt nu een korte reflectie op de activiteiten in fase 1 en 2 op basis van de gesprekken in fase 3. Daarna volgen de resultaten van teamleiderschap aan de hand van deel 3 van het verhaal, waarin ik de 'ideale' teamleider heb geschetst, op basis van de onderzochte vier *leadership frames* en combinaties daarvan.

6.3.1. Reflectie op gedeelde waarden met *Values Interweave*

Na afloop van fase 1 is geconstateerd dat het discours vooral ging over de totstandkoming van een visie, wat de wederzijdse verwachtingen van management en teamleden zijn, wat de ruimte is van de sub-teams om zelf hun koers te bepalen en welke rol de coördinatoren daarin hebben. Zoals blijkt uit het overzicht van citaten in bijlage 9 hebben geïnterviewden de invloed van de spelvorm *Values Interweave* op de gedeelde waarden als bevorderend voor open dialoog ervaren. Als het gaat om de invloed op het dagelijks functioneren, dan zijn coördinatoren en docenten minder overtuigd. De benoemde waarden kan niet iedereen reproduceren, ondanks dat de poster in elke werkkamer een jaar lang op het prikbord heeft gehangen.

Ik was er ook positief over. Want je merkt toch, als wij een open dialoog hebben, dat doen we ook vaak genoeg, dan roept iedereen van alles en uiteindelijk hebben we toch niet geluisterd naar elkaar en komt er niet echt wat concreets uit. En dat had je hierbij heel duidelijk wel. Juist omdat je gedwongen wordt om je aan die spelregels te houden, die methode van het spel. **R10**

De interventie heeft het nodige teweeg gebracht, vooral bij management. De directeur heeft het afgelopen jaar meer stilgestaan bij het belang van een gezamenlijke visie en daar zullen vervolgstappen in worden gezet. Daarbij zullen de wederzijdse verwachtingen ook benoemd worden. Ook herkent een coördinator dat de waarde 'resultaatgericht' is geïmplementeerd met behulp van de A3 methodiek:

Het is de kracht van herhaling. Ik moet echt nadenken van: ja, waar is het ook weer gebleven, maar tegelijkertijd denk ik van: we hebben het deels ook wel verankerd in die A3-methodiek, waardoor het zeker wel geborgd is [...] want die gedeelde waarden, zoals resultaatgerichtheid en de hele duidelijke KPI's voor je team benoemen; dat is resultaatgericht. **R3**

De ruimte van de sub-teams om zelf hun koers te bepalen is ter sprake gekomen in het deel van de gesprekken over wat een excellent of zelfsturend team is of zou moeten zijn. Dit werd o.a. als volgt geformuleerd, al is niet voor iedereen duidelijk wat dan de gewenste resultaten zijn:

Een team dat eigen verantwoordelijkheid draagt en daardoor resultaat behaalt, maar ook staat voor het behalen van resultaten. Dus je wilt excellent zijn. En excellentie is niet alleen de manier waarop je het doet, de atmosfeer van elkaar steunen, maar excellentie is voor mij ook: wij als team committeren ons aan het behalen van resultaten. **R11**

Het zegt dat we ergens heel goed in moeten zijn, maar waarin dat is niet duidelijk. De variabelen, die maken dat een team een goed team is of een excellent team, daar is niks over gezegd. **R5**

Het woord zelfsturend wekt verwarring. De meeste respondenten ervaren de teams niet als zelfsturend, omdat er geen beschikking is over de middelen. Het accent ligt meer op de ervaren verantwoordelijkheid voor de resultaten. Ook wanneer de benaming resultaatverantwoordelijk team wordt gehanteerd, blijft er discussie over de regelruimte en bevoegdheden en daarin zal nog ontwikkeling plaatsvinden.

Ik weet niet of wij officieel een zelfsturend team hebben, maar ik voel wel de verantwoording, ja. Misschien niet op papier, maar in de praktijk denk ik wel dat wij in hoge mate zo werken [...] Ik denk wel dat wij gedeelde verantwoordelijkheid voelen. **R8**

Men is het erover eens dat de coördinatoren veel invloed hebben als het gaat om verbinding. Vooral als het team groter wordt dan zijn sub-teams nodig, hoewel voorkomen moet worden dat deze sub-teams los van elkaar gaan functioneren.

Je bent eigenlijk de smeerolie van het team. Zodat alles op rolletjes loopt, het welzijn en welbevinden van collega's en iedereen in hun kracht zetten, mensen de goede dingen laten doen. Met name het op rolletjes laten lopen van het team. **R2**

Ik heb de indruk dat je er niet aan ontkomt dat echt wel dingen lager gaan liggen omdat we zo'n groot team zijn, dus dat allerlei dingen bij de coördinatoren komen, dat je wel degelijk sub-teampjes krijgt en eigenlijk dat het een soort van verkapte leiders zijn. Maar dan heb je wel een sterke teamleider nodig die dat integreert. Die er inderdaad voor zorgt dat het niet allemaal eilandjes worden. **R9**

6.3.2. Reflectie op gerichte aandacht met A3 methodiek

Na afloop van fase 2 ging het discours vooral over de vraag waarom de nieuwe teamleider zo vaak afwezig is en zoveel taken delegeert naar de coördinatoren van de sub-teams. Daardoor blijft de discussie gaan over de ruimte die de sub-teams hebben om zelf hun koers te bepalen en in hoeverre de coördinatoren daarin een leidende rol hebben of structurele macht.

Zoals blijkt uit het overzicht van citaten in bijlage 10 hebben de geïnterviewden de invloed van de A3 methodiek op de gerichte aandacht voor de PDCA-cyclus als bevorderend ervaren. Er zijn twee keer zoveel positieve als negatieve citaten. Opvallend is wel dat 80% van alle positieve citaten afkomstig is van leden van het managementteam of coördinatoren. De negatieve citaten zijn voor het merendeel afkomstig van docenten. Om daadwerkelijk invloed te hebben op het dagelijkse werk van teamleden is het belangrijk om regelmatig in de sub-teams op het A3 jaarplan terug te komen. Het kan dan een middel zijn om te komen tot meer gezamenlijke verantwoordelijkheid en (mogelijk) gespreid leiderschap.

PDCA in de A3-methodiek? Ja, maar ik denk dat je dat dus vooral op teamniveau vervolgens letterlijk in je notulen en in je actieplannen terug moet kunnen krijgen. Ik denk dat je wel degelijk kwaliteit kan verbeteren, maar uiteindelijk staat of valt het toch weer bij de discipline die je met elkaar opbrengt om te doen wat je hebt afgesproken. **R6**

A3 is bij mij ook niet geland, nee. Dus ik denk we doen 'Plan', maar 'Do', 'Check' en 'Act' doen we nauwelijks. **R8**

In hoeverre voelen wij ons gezamenlijk verantwoordelijk voor dit soort dingen en waarom moet die coördinator dat altijd doen? Dan zeg ik: Ja, jongens, als we nou naar gespreid leiderschap willen, dan past dat daar helemaal niet bij. Als je tegen mij zegt aan het eind van het jaar, wij hadden dat op de agenda moeten zetten en wij hebben dat niet gedaan, dan ben je er zelf ook verantwoordelijk voor geweest. **R5**

Of de plannen top-down of bottom-up tot stand moeten komen, daarover komt de opvatting naar voren dat het een mengvorm moet zijn: kaders vanuit de top, invulling vanuit de teams.

Ik zou graag een mengvorm willen hebben, want ik kan wel bottom-up van alles bedenken, maar het moet wel passen in de brede context natuurlijk. Dus voor mij is het handig dat je eerst van boven de context zet en vervolgens vanuit het team doorvertaald wordt, en vanuit mijn team werk je dan van onder naar boven; ergens raak je elkaar. Maar vanuit het hogere niveau wordt op een gegeven moment wel een kader bepaald, waaraan je vanuit de teams jouw invulling kunt gaan geven. **R3**

Sommige docenten vinden dat het maken van een jaarplan niet tot hun kerntaak behoort. De sturing op prestatie-indicatoren ervaren zij als demotiverend, vooral wanneer het doel top-down wordt opgelegd en niet wordt behaald.

Een plan maken doen docenten liever voor het onderwijs dan voor de organisatie. Dus ik ben wel aan het zoeken naar: hoe krijg je daar mensen toch in mee, dat je dingen op papier krijgt en hoe maak je het dan zo dat het ook goed werkbaar is? **R4**

Ik was niet zo'n fan van het A3 jaarplan. Die sessie die we daar aan het begin van dit schooljaar aan gewijd hebben, ik merkte dat het niet zo leefde, dat de energie niet heel positief was, niet van hee, leuk, dit gaan we doen! [...] Als je zo'n jaarplan hebt, dan ga je heel erg SMART dingen doen [...] En dat vind ik zo demotiverend. Ik ga niet harder werken omdat er staat dat ik een 7 moet halen [...]. Ik heb dat doel niet bepaald. Want ik ben ervan overtuigd dat ik kwaliteit heb geleverd [lacht]. Alleen is het zo niet gezien. **R9**

Een discussiepunt blijft of de coördinatoren een rol hebben bij het evalueren van de vastgelegde doelstellingen. Dit zal een samenspel moeten zijn tussen de teamleider, met structurele macht, en de coördinatoren, die geen formele macht hebben. Een 'aanspreekcultuur' zou onderdeel kunnen zijn van een kwaliteitscultuur in de teams. De coördinator kan daar een rol in spelen, maar daarvoor is een sfeer van gedeelde verantwoordelijkheid en betrokkenheid belangrijk in een veilige omgeving.

Als het gaat om het functioneren...dan is er de teamleider om het met de desbetreffende docent te hebben over, nou ja, ik zie dat het wel goed met je gaat of ik zie dat het minder goed met je gaat en wat kunnen we doen? **R1**

Dan moet je je echt gaan richten op de afspraken die je gemaakt hebt. Elkaar daar ook op aanspreken. Ook op aangesproken moeten worden. Want als het een teamleider is, dan is het een teamleider, als het meer zelfsturend is, dan door elkaar daarop aan te spreken, dan zou dat wel helpen. Ik vind wel dat een aanspreekcultuur meer nodig is. Dat vind ik één belangrijk aspect van een kwaliteitscultuur. **R10**

Sommigen ervaren het A3 jaarplan als een belemmering voor open dialoog, omdat niet iedereen vertrouwd is met het format. Het is dan ook niet meer dan een hulpmiddel om focus aan te brengen. Het tweede onderdeel van de A3 methodiek, het A3 managementgesprek of teamgesprek, is nog niet in elk sub-team even duidelijk tot ontwikkeling gekomen. Er is wel een visie geformuleerd hoe dit zou kunnen.

A3 is een hulpmiddel dat kan leiden tot wat meer focus in het team, op inhoud [...] Doet-ie wat ie moet doen, denk ik dan? Ja, het heeft inderdaad geholpen om een aantal speerpunten boven tafel te krijgen voor het team. Had ik die niet gekregen zonder A3? Nou, laat ik daar ook eerlijk in zijn, ik denk dat we ze dan ook wel gekregen hadden. **R6**

Dan lijkt het mij ook juist interessant om als teamleider met de teams daar overleg over te hebben, van: waarom heb je nou juist dat gekozen? Of ik meen dat te zien, en hoe kan het dan dat dat niet genoemd wordt? Of ik zie dat juist ook, hartstikke goed. En dan krijg je met elkaar die discussie. En dan kan je altijd nog een plan bijstellen of niet. **R1**

6.3.3. Reflectie op teamleiderschap: deel 3 van het verhaal

Het gewenste teamleiderschap is op drie verschillende manieren gemeten om de zwakheden van elke meetmethode te compenseren. In bijlage 11 is aangegeven welke activiteiten van de teamleider bij elk frame passen en welke issues aandacht krijgen. Uit bijlage 12 en onderstaande tabel blijkt de rangorde van frames die uit de drie metingen blijkt: structureel, human resources, politiek en symbolisch.

Verdeling van uitkomsten over 4 frames	ST	HR	PL	SY	totaal	
Open vragen, referenties per framecode	30	41	10	18	100	%
Verdelen van 100 punten over 4 frames	23	38	14	25	100	%
Gesloten vragen over 4 frames	22	34	17	27	100	%
Gemiddelde rangorde	25	38	14	23	100	%

Tabel 4. Resultaten m.b.t. gewenst leiderschap in fase 3

De humanresources-benadering is vanuit alle drie de meetmethoden voor de respondenten het belangrijkste frame voor een teamleider. In de gesprekken op basis van open vragen komt het structurele frame als tweede naar voren. In de toekenning van 100 punten en de gesloten vragenlijst wordt het symbolische frame iets belangrijker gevonden. Het politieke frame is volgens alle drie de meetmethoden het minst belangrijk voor een teamleider. Het hiernavolgende verhaal is interpretatief samengesteld op basis van de citaten van verschillende respondenten, losjes verdeeld over de vier frames naar aanleiding van de gebleken rangorde, waarbij ‘multiframing’ het uitgangspunt is geweest.

Balanceren en delen - Anne, de ‘ideale’ teamleider voor een academie van een hogeschool

Anne benadrukt het belang van mensen en beschouwt zichzelf als iemand die anderen faciliteert en ondersteunt. Anne gelooft in empowerment van anderen. De essentiële taak van management is het bieden van visie en de inspiratie om zich te verbinden aan de missie van de organisatie. Een heldere structuur is belangrijk, zodat duidelijk is voor welke resultaten mensen verantwoordelijk zijn. Als het nodig is zal Anne vechten voor de benodigde middelen.

Anne vindt dat de belangrijkste taak van een teamleider is om te inspireren, te zorgen voor transparantie en te faciliteren. “Veiligheid, bescherming, openheid, gevoel van waardering geven, maar ook ... ik noem het haast horizontale communicatie. Daar bedoel ik mee dat je op een gegeven moment ook zegt: joh, denk eens mee.” Teamleiderschap begint volgens Anne met zorgen dat je de mensen goed kent, zodat je ze kunt laten doen wat ze kunnen en graag willen doen. En zorgen dat je een veilige sfeer creëert waarin je dat soort dingen met elkaar kunt doen. En waarin je ook dingen kunt leren: “en dan moeten mensen fouten mogen maken en sta je achter de mensen die je hebt”. Anne streeft ernaar om de teamleden zoveel mogelijk eigen verantwoordelijkheid te geven. “Als je als teamleider wilt dat ze meer in de lijn, in de teams, dingen oplossen, dan is dat de weg. Zorgen dat ze het gevoel hebben dat ze wel gesteund worden, maar dat ze het gewoon wel zelf mogen oplossen”. Om te weten wat er speelt is aanwezigheid van groot belang. Anne wil zowel fysiek er zijn als aanspreekbaar zijn. De waarden pro-activiteit en zelfsturing vindt Anne enorm belangrijk. “Dat vind ik juist geweldig, wie ideeën heeft over hoe we iets kunnen veranderen, be my guest. Ik denk dat iedereen het voor zich misschien wel doet, in zijn vak of in zijn les of met studenten, maar om dat dan met elkaar als team te doen of ook bottom-up met voorstellen te komen”. Een andere belangrijke waarde voor Anne is delen van de dingen met elkaar. “Je kan gedeeld leiderschap hebben door de verantwoordelijkheid in de teams te leggen. Wat kunnen jullie als team?” Anne wil als teamleider vooral richting geven, maar ook betrokkenheid creëren. “Noem het maar co-makship of gedeeld leiderschap of samen gedragen. Dat je dat creëert, door ook te appelleren aan: kom er maar bij en join the club. Laten we het gezamenlijk doen, met soms inachtneming dat de een iets meer moet vertellen dan de ander. Dus dat is wel heel belangrijk. Maar ook door te appelleren aan die extra mile, he? Zo van: ja, jongens: we hebben hier geen functie, we hebben hier gewoon een beroep. En we zijn allemaal knetterverliefd op ons beroep”.

Wat Anne eveneens belangrijk vindt, is verbinding realiseren. Dat mensen relaties met elkaar hebben. "Hoe wij vinden dat wij met de studenten moeten omgaan, zo wil ik als leidinggevende ook met docenten omgaan, dat vind ik eigenlijk wel een mooie. Want ik vind dat je eerlijk en open en duidelijk moet zijn, en door moet pakken als het nodig is, en verbindend moet zijn. Studenten moeten het idee hebben dat ze ergens bij horen, en dat moeten leidinggevers ook doen. En een teamleider moet niet hiërarchisch, maar vooral verbindend en op tijd ingrijpend zijn, recht doen aan het individu". Dat neemt niet weg dat een teamleider zelf ook een duidelijk doel mag hebben. "Daar moet je in geloven", zegt Anne, "zo van: hier gaan we samen met deze club voor, in ieder geval. Je mag zelf ook wel een beetje een leuke droom uitstralen". Een voorname taak van de teamleider is daarnaast het vormen van een brug tussen de directeur, het management en de academie en dat vice versa. Een teamleider moet de visie van de academie uit kunnen leggen, dat hoeft niet altijd de directeur te doen. "En eigenlijk moeten de mensen dat zelf kunnen. Dat mag wel meer leven, we mogen het er wel vaker over hebben. En elkaar er ook op aanspreken".

Anne vindt daarnaast dat een teamleider heel veel duidelijkheid moet scheppen en ook transparant daarin moet zijn. Dus als duidelijk is wie of welk team precies ergens verantwoordelijk voor is, dan kan dat heel erg helpen, ook door te zorgen dat teamleden zich daarvoor inspannen en zich daarop richten. Anne heeft gemerkt dat het voor docenten, in het verleden, vaak niet duidelijk was waar ze naar zouden moeten streven en waar ze op afgerekend worden. Maar het wordt ook niet aan docenten gevraagd waarnaar ze zouden willen streven of waarop ze afgerekend zouden willen worden, waardoor het allemaal een beetje vaag blijft. "Ik denk dat de teamleider verantwoordelijk is voor de uitlijning van de plannen met het hogere doel, het gezamenlijke doel. En daardoor moet zorgen dat we met z'n allen de goede kant op gaan". Een teamleider mag ook een bepaalde rationaliteit hebben: "Uiteindelijk kan het zomaar zijn dat je ergens niet uitkomt en dan moet er toch iemand zijn die de knoop doorhakt". Anne stelt vast dat het team te groot is om alles te overzien, daarom zijn coördinatoren nodig en die rol moet duidelijk gedefinieerd worden. Ook vindt Anne dat er voldoende tijd vrijgemaakt moet worden om van elkaar te leren.

Tot slot is ook wel belangrijk dat de benodigde middelen beschikbaar zijn. "De kwestie is natuurlijk dat ik moet zorgen dat ik met het budget dat ik heb, de dingen kan doen die van mij gevraagd worden. Dus ik moet niet boven mijn budget uitkomen. Maar als andere dingen nodig zijn, dan moet ik zorgen dat er budget bij komt. Ik moet kunnen faciliteren op een realistische manier. Als me dat niet lukt als teamleider, om dat budget ervoor los te peuten, dan doe ik het niet goed. Dus dat is de basis: faciliteren". Anne vindt dat je als teamleider echt voor je troepen moet staan. "Vechten als een leeuw voor ze", zegt Anne, "als het moet zorgen voor meer fte's, een linking pin zijn met het MT en daarin open communiceren".

Anne zoekt naar een stijl die het midden houdt tussen taakgericht en mensgericht leidinggeven en wil graag iemand zijn die aandacht heeft voor de mens, kan prikkelen waar het nodig is, maar ook wel een bepaalde rationaliteit meeneemt, dat moet in balans zijn. Ze zeggen ook niet voor niets dat een teamleider 'het schaap met de vijf poten' zou moeten zijn. Anne twijfelt of dat allemaal in een persoon verenigd kan worden. "En goed, laten we eerlijk zijn, het is een lastige functie, hoor. Er zijn heel veel dingen die op mijn bordje komen, volgens mij is dat niet in één persoon te verenigen. Dus eigenlijk wil ik graag in mijn kracht dingen doen. Een beetje met dat Rijnländs model, van wie het weet mag het zeggen. Ik denk dat zolang mensen de dingen weten, handiger kunnen organiseren en regelen met elkaar, ja dan moet dat vooral op die manier gebeuren. En dan moet het wel transparant zijn, want we moeten bij sommige besluiten wel goed kunnen uitleggen waarom het gedaan is".

Daarom is het ideaal van Anne om te streven naar gespreid leiderschap. "Een heleboel mensen hebben het daar nu over. Want het is heel actueel, zeker in het onderwijs kennelijk een hele goede methode van leidinggeven, omdat je daarmee talenten naar boven haalt, iedereen een kans geeft, de waarden van iedereen inzielt, mensen in allerlei rollen laat zitten. En dat alles gebeurt, maar op een organische manier. En dan denk ik van: Nou, dat zou heel mooi zijn als we dat met elkaar zouden kunnen bereiken. Maar ik denk wel dat dat een beetje idealistisch is zoals het nu is".

6.4 Kritische reflectie op niveau van 1^e, 2^e en 3^e persoon

Niveau	Content / inhoud	Process / proces	Premise / aannames
1^e persoon 'voor mij'	De vertrekkende teamleider TL2 weigert mee te werken aan fase 3 van het onderzoek. Vlak voor vertrek vult TL2 mijn beoordelingsformulier in, waarin doorklinkt dat ze niet tevreden was over de actieve rol die zij toebedeeld kreeg in het werken met de A3 methode. Actieonderzoek vergt meer actie van mij als onderzoeker, volgens TL2. De van tevoren toegestuurd vragenlijst over het teamleiderschap wil TL2 niet invullen. Ze werkt niet mee aan een interview, ondanks dat ik de directeur heb ingeschakeld om haar te vragen dat wel te doen. Ik ben verbaasd dat het uitvoeren van een actieonderzoek in het kader van afstuderen zoveel impact heeft op mijn beoordeling als docent.	De interventie in fase 3 doorkruist het wervingsproces van de nieuwe teamleider. Mijn aanpak wordt in het algemeen gesteund door de directeur, maar direct verband tussen actieonderzoek en selectieproces van de nieuwe teamleider is ongewenst: <i>Het gevaar van je onderzoek is dat de collega's verwachtingen krijgen in het licht van de nieuw te kiezen teamleider. En, niet onbelangrijk, wat vindt het MT ervan? Willen wij een dergelijk teamleiderschap in ons MT? Volgens mij moeten we het daar eerst over eens zijn voordat de selectieadviescommissie met een door jou geïntroduceerd wenselijk teamleiderschap het gesprek in gaat. Maar ik denk dus dat de tijd in dit geval echt een probleem is (Mail 25-5-15).</i>	Ik ging ervan uit dat mijn actieonderzoek kan meehelpen aan het oplossen van problemen in de organisatie, maar heb ervaren dat dit (te) gevoelig ligt als het gaat om personen. Het selecteren van een teamleider is weliswaar een democratisch proces bij de academie en in de hogeschool, maar de regie ligt bij de HRM-afdeling. De procedure van het kiezen van een selectieadviescommissie moet nauwkeurig worden gevolgd, met evenredige vertegenwoordiging van diverse geledingen. Mijn onderzoek, waarin meer docenten participeren dan in de selectieadviescommissie, mag desondanks deze werkwijze niet doorkruisen. Hierin heb ik het belang van mijn rol als onderzoeker vanuit de binnenkant overschat en komt het probleem van de roldualiteit naar voren.
2^e persoon 'voor ons'	De teamleden die meewerken aan het onderzoek geven aan het interessant te vinden om over deze thema's met elkaar van gedachten te wisselen en hiervoor tijd te nemen. Er is behoefte aan reflectie op de gebeurtenissen in het afgelopen jaar.	In het coördinatorenoverleg dringen collega's erop aan dat ik deelneem aan de selectiecommissie, om in die rol de uitkomsten van mijn onderzoek te kunnen meenemen in de selectieprocedure. Twee consultatiegroepen vinden voorafgaand aan de procedure plaats.	Er hebben zich meerdere kandidaten gemeld vanuit het team voor de vacature van teamleider. Dit maakt de selectie tot een politiek gevoelig proces. Ondanks het belang van het onderwerp en de tijdsdruk krijg ik niet alle respondenten op tijd bij elkaar om hierover mee te praten.
3^e persoon 'voor hen'	De directeur vindt het onderzoek interessant en stelt voor dat ik ook met de teamleiders in Deventer spreek.	Als actieonderzoeker neem je een risico om in beperkt beschikbare tijd een majeure interventie te doen. Diverse belangen spelen een rol.	Een hogeschool is een bureaucratisch systeem. Selectieprocedures dienen strak en onder tijdsdruk te worden gevolgd.
Verbinding met theorie	Actieonderzoek is riskant voor de positie van de onderzoeker. Voor de voortgang is het belangrijk een invloedrijke sponsor te hebben op een hoger niveau in de organisatie. (Coghlan & Brannick, 2014)	Actieonderzoek in de eigen organisatie is in hoge mate politiek. De insider moet goede relaties en vertrouwen opbouwen met stakeholders op diverse niveaus (Pettigrew, 2003, in Coghlan & Brannick, 2014)	Actieonderzoek kent roldualiteit: het kan moeilijk zijn om relevante data te verkrijgen (of te delen), omdat de insider functionele, afdelings- of hiërarchische grenzen moet overschrijden (Coghlan & Brannick, 2014)

Tabel 5. Reflectie op mijn ervaringen, het proces en de aannames in fase 3

6.5. Conclusies

Op basis van de reflecties in fase 3 kunnen de drie deelvragen als volgt beantwoord worden.

6.5.1 Beantwoording deelvraag 1 na reflectie op gedeelde waarden

Deelvraag 1: Wat is de waargenomen invloed van een Large Group Intervention met het dialoogspel *Values Interweave* op de ontwikkeling van gedeelde waarden in de onderwijsteams?

De invloed van de spelvorm *Values Interweave* op de gedeelde waarden is als bevorderend voor open dialoog ervaren. Als het gaat om de invloed van de waarden op het dagelijks functioneren, dan zijn zowel de geconsulteerde coördinatoren als docenten minder overtuigd. De interventie heeft het nodige teweeg gebracht, vooral bij management. Men spreekt liever van resultaatverantwoordelijk team dan van zelfsturend of excellent team. Men is het erover eens dat de coördinatoren en de teamleider veel invloed hebben als het gaat om verbinding. Een LGI - in de vorm van een dialoogspel - en verslaglegging in de vorm van narratieven is een goede manier om actieonderzoek te doen.

6.5.2 Beantwoording deelvraag 2 na reflectie op gerichte aandacht

Deelvraag 2: Wat is de waargenomen invloed van de verandertool *A3 methodiek* op de ontwikkeling van gerichte aandacht in de onderwijsteams voor planning en controle en een kwaliteitscultuur?

De invloed van de *A3 methodiek* op de gerichte aandacht voor de PDCA-cyclus en een kwaliteitscultuur is als bevorderend ervaren door het management en de coördinatoren. Bij de geconsulteerde docenten is het nog niet zo duidelijk geland. Om daadwerkelijk invloed te hebben op het dagelijkse werk van teamleden is het belangrijk om regelmatig in de sub-teams op het *A3* jaarplan terug te komen. Men is het erover eens dat kaders vanuit de top moeten komen, invulling van de plannen bottom-up vanuit de teams en ergens raakt het elkaar. Het implementeren van een management-instrument als manier om actieonderzoek te doen kent risico's, omdat actieve medewerking en commitment van leidinggevendenden op diverse niveaus vereist is. Het leidt ook tot rolconflicten.

6.5.3 Beantwoording deelvraag 3 na reflectie op teamleiderschap

Deelvraag 3: Wat is de waargenomen invloed van het *teamleiderschap* op de ontwikkeling van excellente onderwijsteams?

De aandacht voor mensen is voor de respondenten het belangrijkste voor een teamleider bij de ontwikkeling van excellente onderwijsteams. Deze teamleider gelooft in empowerment van anderen en is daarom een voorstander van bottom-up werken en delen van de verantwoordelijkheid voor de resultaten met de teams. De essentiële 'symbolische' taak van de teamleider is het bieden van visie en de inspiratie om zich te verbinden aan de missie van de organisatie. Een teamleider moet verbindend zijn in relaties tussen mensen en ook een voorbeeld vormen voor de wijze waarop teamleden met elkaar omgaan. De teamleider is verantwoordelijk voor de uitlijning van de plannen met het gezamenlijke doel. Een teamleider mag ook een bepaalde rationaliteit hebben en besluitvaardig zijn. Als het nodig is zal de teamleider moeten vechten voor de benodigde middelen om het team te kunnen faciliteren. Het ideaal dat door diverse respondenten naar voren is gebracht, is om verantwoordelijkheden te delen en met elkaar op termijn een vorm van gedeeld of gespreid leiderschap te bereiken, waarbij ieder vanuit eigen kracht bijdraagt aan de resultaten van het team. Teamleden en management zijn het erover eens dat de teams gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de resultaten. Wat de verwachte resultaten precies zijn mag nog wel duidelijker worden. Intervenieren in een wervings- en selectieproces als onderdeel van actieonderzoek is riskant en in hoge mate politiek.

7 Eindconclusies, discussie en aanbevelingen

In het universele managementscript is behoefte aan compensatie van de losse koppelingen tussen de subsystemen in de organisatie en tussen het management en de docenten, om hierdoor beter te kunnen omgaan met de onzekerheid in de omgeving en de uitkomsten beter te kunnen beheersen. Het conceptuele model in dit onderzoek heeft als invalshoek het versterken van verbindingen, ter compensatie van losse koppelingen, door drie interventies op respectievelijk de gedeelde waarden, de gerichte aandacht voor planning en controle en een kwaliteitscultuur, en de versterking van het leiderschap. Na drie fases in het actieonderzoek in de eigen organisatie doorlopen te hebben over een periode van ruim een jaar, volgt hierna het antwoord op de hoofdvraag, een evaluatie en discussie.

7.1 Eindconclusie: beantwoording van de hoofdvraag

Hoofdvraag: Wat is de waargenomen invloed van het versterken van verbindingen, ter compensatie van losse koppelingen, op het ontwikkelen van excellente onderwijsteams in een academie van een hogeschool?

Uit het actieonderzoek is gebleken dat het versterken van verbindingen door middel van de uitgevoerde interventies heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van onderwijsteams in de Academie. Er is sprake van een continu veranderproces, dat door de interventies is gestimuleerd. Het werkelijkheidsbeeld ten tijde van het onderzoek is dat zich resultaatverantwoordelijke onderwijsteams ontwikkelen. Het begrip 'excellent' verdient nog nadere betekenisgeving.

Vanuit de start in fase 1 met de interventie *Values Interweave* en de introductie van de A3 methodiek is een sneeuwbal effect op gang gekomen, waardoor niet alleen in het team Enschede, maar ook bij het managementteam meer aandacht is gekomen voor het ontwikkelen van en communiceren over een gezamenlijke visie en waarden en het benoemen van wederzijdse verwachtingen. Een LGI draagt bij aan betrokkenheid van alle teamleden bij de organisatie, maar mag geen eenmalige interventie blijven, want het effect is na verloop van tijd vrijwel verdwenen. De in fase 2 geïntroduceerde A3 methodiek heeft het afgelopen jaar een vaste plaats verworven in de jaarlijkse planning & controle-cyclus van de HRM-opleiding op beide locaties. Door de A3 methodiek is de waarde 'resultaatgericht' in de praktijk gebracht. Het is een middel geweest om te communiceren over doelstellingen en resultaten tussen coördinatoren en teamleiders en tussen teamleiders en directie waardoor verbindingen tussen de subsystemen in de organisatie zijn versterkt. Voor de verbinding tussen management en docenten is meer aandacht nodig voor het gesprek over doelstellingen, acties en resultaten. Het samenstellen en evalueren van een A3 jaarplan ziet men vooral als een taak voor de coördinatoren en de teamleider. In de teams is wel sprake van Plan, maar nog niet van Do, Check en Act. Door het voeren van open dialoog in de teams over de plannen en behaalde resultaten kan een kwaliteitscultuur tot stand komen, maar die blijkt nog niet duidelijk. Fase 3 over gewenst team-leiderschap laat zien dat de teamleider een belangrijke rol heeft in het versterken van de verbindingen om te komen tot excellente teams. De teamleider moet vooral verbindend zijn in relaties tussen mensen en visie en inspiratie bieden, zodat teamleden zich verbinden aan de missie van de Academie. Tevens zorgt een teamleider voor duidelijke verbindingen tussen individuele doelstellingen, teamdoelen en het hogere doel van de organisatie. Veel hangt af van de manier waarop de teamleider dat doet. De gewenste stijl is vooral mensgericht, een hiërarchische stijl van leidinggeven wordt niet op prijs gesteld, al mag een teamleider wel af en toe het laatste woord hebben. De nadruk ligt echter

vooral op het delen van verantwoordelijkheid met de sub-teams via de coördinatoren. De teamleider integreert, creëert betrokkenheid en empowerment. Het ideaal is om gedeeld of gespreid leiderschap te bereiken.

7.2 Evaluatie

Actieonderzoek is een bijzondere vorm van onderzoek. Als 'scholar practitioner' heb ik ernaar gestreefd theoretische kennis in de praktijk te integreren om daarmee bruikbare kennis te ontwikkelen waarmee de organisatie verder kan: de *core action research cycle*. In de *thesis action research cycle* heb ik gereflecteerd op het leerproces m.b.t. de inhoud, het proces en de aannames (Coghlan & Branninck, 2014). Daarbij is de gevolgde methode een belangrijke maatstaf voor de kwaliteit van de uitkomsten. Vanuit het postmodernistisch paradigma formuleren Lincoln & Guba (1985, in Boeijs, 2014) de volgende kwaliteitseisen: geloofwaardigheid (*credibility*), overdraagbaarheid (*transferability*), afhankelijkheid (*dependability*) en overtuigingskracht (*confirmability*). Onderzoek zal volgens postmodernisten 'altijd slechts een gedeeltelijke en voorlopige waarheid bieden' (Boeijs, 2014). Ook Vuori (2011) hanteert deze criteria voor de beoordeling van haar studie als alternatief voor interne en externe validiteit en vat deze samen in het concept *trustworthiness*. Zij citeert Guba & Lincoln (1985) die zich afvragen hoe betrouwbaarheid en validiteit van constructivistisch onderzoek zodanig kunnen worden geëvalueerd 'that the findings of an inquiry are worth paying attention to, worth taking account for'. Op basis van de betekenis die Vuori (2011) aan de bovengenoemde kwaliteitseisen geeft, zal ik deze criteria hanteren voor de evaluatie van mijn onderzoek.

Geloofwaardigheid wordt bereikt als de uitkomsten plausibel lijken, wat inhoudt dat voldoende materiaal is verzameld en een andere onderzoeker met dezelfde data tot dezelfde conclusies zal komen. In fase 1 zijn waarnemingen gedaan tijdens de LGI en beschreven in narratieven door vier participatieve observanten. Daarmee is een volledig beeld ontstaan van wat zich afspeelde dan wanneer ik alleen mijn eigen waarnemingen had gebruikt. De interventies *Values Interweave* en de *A3 methodiek* zijn gestandaardiseerde methoden en dus herhaalbaar. Deze zijn ook toegepast bij het HRM-team van de Academie op de locatie in Deventer, waar de specifieke omstandigheden van de locatie Enschede geen rol speelden. Deze ervaringen zijn meegenomen via een interview met de teamleider van de locatie Deventer in fase 3. Ook zijn aan deze ervaren teamleider voorafgaand aan de consultatiegroepen de beschrijvingen van de vier frames voor teamleiders voorgelegd (Vuori, 2011, p.156, noemt dit een *member check*).

Er zit eigenlijk overal wel wat in. Herken ik me in een van die types? Ja, in meerdere. Ik vind die typen wel mooi. R4

Zoals in hoofdstuk 3 aangegeven is gewenst teamleiderschap op drie verschillende manieren gemeten, waarbij de uitkomsten in dezelfde richting wijzen. De onderzoeksmethode aan de hand van de vier frames werd door respondenten ervaren als duidelijk. De uitkomsten zijn op hoofdlijnen vergelijkbaar met Vuori (2011). Een directe vergelijking van de 100-puntenverdeling met andere metingen is niet mogelijk, omdat ik deze zelf heb ontwikkeld. Deze is echter wel herhaalbaar voor andere onderzoekers. Uitkomsten van metingen met de vragenlijst van Bolman & Deal (2013) zijn beschikbaar, maar gezien de verschillen in onderzoekszet en methodologie is een vergelijking van de uitkomsten hier niet zinvol. Het gebruik van een *framework* met beschrijvingen van de vier leiderschapsframes van Bolman & Deal (2013, in Vuori, 2011) heeft bijgedragen aan de gestructureerde analyse van de grote hoeveelheid data in fase 3. Niettemin zijn de interpretaties en de keuzes die ik daarin heb gemaakt mogelijk enigszins subjectief, mede omdat ik deel uitmaak van 'de binnenkant' van de Academie.

Overdraagbaarheid verwijst naar de capaciteit van de onderzoeker om verbanden te leggen met uitkomsten van eerder onderzoek. In dit onderzoek heb ik ernaar gestreefd de *A3 methodiek* van Doeleman (2013) en de bevindingen van Vuori (2011) omtrent leiderschap in Finse UASs toe te passen in een Academie van een Nederlandse hogeschool. Overdraagbaarheid kan in het geding komen wanneer de uitkomsten sterk contextgebonden zijn. Bij de Academie heeft zich in de onderzoeksperiode tweemaal een wijziging in teamleiderschap voorgedaan, waardoor onrust is ontstaan en mensen zich minder veilig voelden. Deze situatie heeft de uitkomst van het actieonderzoek in fase 2 en 3 ongetwijfeld beïnvloed. Ik heb ervoor gekozen om vanwege de situatiegebondenheid de negatieve ervaringen met teamleiderschap niet mee te nemen in de uitkomsten van het onderzoek. De uitdaging bij actieonderzoek is om ondanks de context toch tot algemene uitspraken te komen. Ik meen dat de uitkomsten relevant zijn voor andere academies van de hogeschool en andere hogescholen, ondanks de specifieke omstandigheden, om de volgende redenen:

- De directeur van de Academie heeft geparticipeerd in het onderzoek in fase 3 en maakte geen deel uit van de specifieke omstandigheden. De directeur kan beschouwd worden als een expert.
- De ervaringen met het uitvoeren van actieonderzoek zijn veralgemeniseerd, zoals opgenomen in de reflecties op het niveau van 3^e persoon en de verbinding met literatuur.
- In de onderzoeksperiode is ervaring opgedaan met uiteenlopende leiderschapsstijlen. Door de dialoog te voeren in de consultatiegroepen over de ervaringen met de wisselingen in teamleiderschap zijn de opvattingen van de teamleden over het gewenste leiderschap meer expliciet gemaakt en is het begrip van de situatie verhoogd.

Afhankelijkheid refereert aan de consistentie waarmee het onderzoekproces is gerapporteerd en *overtuigingskracht* betekent dat de data en de interpretatie ervan voor de lezer begrijpelijk zijn (Vuori, 2011). In de rapportage van mijn actieonderzoek heb ik zorgvuldig aandacht besteed aan de weergave van de drie onderzoeksycli, het verzamelen van de data, de analyse en de reflectie daarop, zodat voor de lezers een verhaal is ontstaan van de gebeurtenissen in de loop van de tijd. Het gebruik van observaties in combinatie met narratieven wordt vanuit de complexiteitstheorie gezien als zeer waardevol om interactieprocessen te beschrijven. De onderzoeksmethode voldoet aan de door Hulsbos, Andersen, Kessels en Wassink (2012) omschreven eisen voor onderzoek naar leiderschapspraktijken in het onderwijs: betekenisvol, praktijknaabij, ontwikkelingsgericht, dynamisch en participatief.

Het onderzoek in fase 3 heeft niet rechtstreeks kunnen bijdragen aan de selectie van de nieuwe teamleider. Hoewel dit een van de doelstellingen van actieonderzoek is, kon ik de Academie niet helpen bij de oplossing van het reëel ontstane probleem. Vanwege tijdsdruk en politieke gevoeligheid kon geen rechtstreeks verband worden gelegd tussen de uitkomsten van de interviews en consultatiegroepen en het selectieproces van een nieuwe teamleider. Wel kan dit actieonderzoek bijdragen aan meer algemeen toepasbare kennis over wenselijk teamleiderschap in een academie van een hogeschool. Tevens hebben de consultaties bijgedragen aan de gedachtenvorming over het versterken van verbindingen in de onderwijsteams.

7.3 Discussie

De effectiviteit van de *A3 methodiek* is in dit onderzoek gebleken in de interactie tussen teamleider en coördinatoren, maar niet in elk sub-team in de interactie tussen coördinatoren en teamleden. Volgens Doeleman (2014) zal toepassing van de *A3 methodiek* bijdragen aan transformationeel leiderschap,

waardoor betrokkenheid en bekwaamheid van teamleden zal toenemen. Hiervoor is nodig dat er regelmatig een gesprek plaatsvindt in de sub-teams over de voortgang van de plannen. Voor totstandkoming van een kwaliteitscultuur in elk sub-team is gewenst dat voortgang van realisatie van de plannen vaker wordt besproken en dat er een goede koppeling is tussen doelstellingen van het team en van de docenten.

De resultaten in dit onderzoek hebben geleid tot de conclusie dat er een duidelijke wens is om te komen tot meer gedeelde verantwoordelijkheid en empowerment van de teams, om mogelijk in de toekomst een ideaal van gedeeld of gespreid leiderschap te bereiken. Aangezien de onderwijsteams te groot worden om door de teamleider te worden overzien, is de inzet van coördinatoren in sub-teams nodig. Dit is in overeenstemming met Smetsers (2007), die constateert dat een coördinator als aanspreekpunt de belangrijkste ontwerpconditie is van onderwijsteams in een hogeschool (zie bijlage 1). Het organiseren in kleinere eenheden doet recht aan het bestaan van de 'lokale conversationale realiteiten' die volgens Homan (2013) veel meer van invloed zullen zijn op wat mensen zullen doen, denken en zijn dan formele kaders, doelstellingen en kpi's. Toepassing van het humanresources frame, het dominante frame volgens de uitkomsten van dit onderzoek, vereist wel dat de span of control niet te groot is. Vuori (2011):

If the use of the human resource frame were appreciated at Finnish UASs, the spans of control should be considerably narrower (compared to the existing 35 – 50 members of faculty) and program directors' enthusiasm to increase the amount and quality of collaborative working practices and experiments towards shared or distributive leadership could thus be encouraged. If the spans of control will remain as wide as these, the loose couplings between teaching, administrative and collaborative arenas will continue to remain loose in the future, too.

De aanleiding van dit onderzoek was de *Notitie Organisatieontwikkeling AMA* (23 juni 2011), waarbij de onderwijsteams de opdracht kregen zich te ontwikkelen tot *excellente teams*. Excellente teams werden omschreven als een resultaat: *“Met een hoge studenttevredenheid, hoge tevredenheid van de stakeholders en optimaal studierendement als gevolg, zetten we **excellente teams als resultaat** neer. Om dit resultaat te bereiken formuleren de teams hun eigen doelstellingen en oplossingen om daartoe te komen. Het team is verantwoordelijk om deze te realiseren”*. Ik constateer op basis van mijn onderzoek dat er een organisatieontwikkeling in deze richting heeft plaatsgevonden. Verantwoordelijkheid voor het resultaat wordt in de teams gevoeld. In de literatuur en in onderwijsbeleid wordt 'excellentie' in verband gebracht met cultuur (de zachte factoren) en kwaliteit (de harde, meetbare indicatoren). Door de dialoog over continu verbeteren aan te gaan werkt de organisatie aan prestatieverbetering en - uiteindelijk - excellentie (Doeleman, 2014b). Om de term 'excellente teams' eenduidig betekenis te geven kan in de sub-teams vaker gerichte aandacht gegeven worden aan gewenste (deel)resultaten en wanneer die gerealiseerd zijn.

In het onderzoek kwam één respondent spontaan met de term gespreid leiderschap. Een andere respondent stelde de vraag wat de definitie van gedeeld leiderschap precies is en of dit niet snel onduidelijk wordt. Gespreid leiderschap is de Nederlandse term voor *distributed leadership* en komt vooral voor in het pleidooi voor meer professionele ruimte (Hulsbos c.s., 2012). Gespreid leiderschap is vooral een andere manier van kijken naar leiderschap: “meer als rol, als proces, dat zich voordoet in samenwerking tussen mensen in een organisatie. Wie dat leiderschap ‘neemt’ en ‘verwerft’, kan verschillen van situatie tot situatie.” (Hulsbos c.s., 2012). Volgens Spillane (2006, In Hulsbos c.s., 2012)

gaat het erom hoe leiderschap vorm krijgt in de interacties tussen leider(s), volger(s) en de situatie. Het accent ligt op activiteiten in dagelijkse situaties die erop gericht zijn anderen te beïnvloeden en het kernproces te veranderen. Als leiderschap wordt gezien als een ‘gedeeld proces’, dan ligt het accent minder op de eigenschappen en handelingen van één persoon, zoals in transformationeel leiderschap, en meer op een combinatie van personen die samen de leiderschapsrol vervullen (Yukl, 1999, in Hulsbos c.s., 2012). De vele betekenissen van gespreid en gedeeld leiderschap leiden tot conceptuele ambiguïteit. Spillane noemt gedeeld leiderschap het *leider-plus* aspect van gespreid leiderschap. *Leider-plus* betekent dat leiderschapstaken ontstaan in samenspraak en niet omdat een directeur besluit dat bepaalde taken gedeeld moeten worden. *Leiderschapspraktijken* zijn het tweede aspect van gespreid leiderschap: deze krijgen vorm wanneer collega’s hun handelingen en plannen op elkaar afstemmen in interacties, op basis van onderliggende waarden en hun gevoel van lidmaatschap van een groep (Gronn, 2002, Spillane, 2006, in Hulsbos c.s. 2012). Er zit dus vooral een element van eigen initiatief in. Doordat mensen zich opwerpen als belangenbehartiger van bepaalde waarden, bijvoorbeeld kwaliteit van onderwijs, ontstaat verbinding in de organisatie.

Gespreid leiderschap is volgens Snoek (2014) vooral een kwestie van structuur, waarbij leraren met leiderschapskwaliteiten een rol toebedeeld krijgen in de formele organisatiestructuur, met name ten behoeve van onderwijsontwikkeling, terwijl gedeeld leiderschap (*shared leadership*) meer een kwestie van cultuur is, waarbij de invulling van leiderschap wisselend is: wie deskundig is ten aanzien van een bepaald vraagstuk krijgt de ruimte om daar sturing aan te geven, waarbij leiders en volgers wisselen naar gelang het vraagstuk. Iedereen heeft dan de mogelijkheid leiderschap op zich te nemen op basis van kennis, ervaring en inhoudelijk gezag. Volgens Snoek zijn in veel Nederlandse onderwijsorganisaties de hiërarchische patronen en controlemechanismen dusdanig, dat gespreid leiderschap niet vanzelf tot stand komt en daardoor een cultuur van gedeeld leiderschap ook niet tot bloei komt. Daarom pleit hij voor meer formele ondersteuning om het leiderschap van docenten te ontwikkelen. In die zin zou je kunnen spreken van een kwaliteitsstructuur en een kwaliteitscultuur. De kunst van het bevorderen van een cultuur van gedeeld leiderschap is om allereerst het zelfleiderschap van docenten te bevorderen. De teamleider focust daarbij op de empowerment-rol van helpen, aanmoedigen en ondersteunen van persoonlijke ontwikkeling, zodat zelfvertrouwen, doelen stellen, problemen oplossen, denken in mogelijkheden en psychologisch eigenaarschap toenemen. De verticale leider is een *SuperLeader* die *SelfLeadership* bevordert om processen van *Shared Leadership* te laten ontstaan (Houghton, Neck & Manz, 2003).

7.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Om verbindingen te versterken, teneinde de losse koppelingen die inherent zijn aan een onderwijsorganisatie te verstevigen, luiden de aanbevelingen als volgt:

1. Minimaal eenmaal per jaar een LGI uitvoeren met het gehele onderwijsteam om de koppelingen tussen docenten onderling en met de organisatie als geheel te verstevigen; bij voorkeur met gebruikmaking van spelvormen of andere WSC- interventies.
2. Uitbreiding van de implementatie van de A3 methodiek om de koppelingen tussen subsystemen in de organisatie te verstevigen, als volgt:
 - a. Do, Check en Act uitvoeren door open dialoog in de sub-teams op gang te brengen over behaalde resultaten t.o.v. het A3 jaarplan van het sub-team, op initiatief van de coördinator.

- Een veilig klimaat van vertrouwen, respect en openheid voor de participatie van teamgenoten is een voorwaarde voor het ontstaan van een kwaliteitscultuur in elk sub-team.
- b. Verbeteren van de gemeten prestatie-indicatoren voor de kwaliteit van het onderwijs; naast studenttevredenheid, uitgedrukt in cijfers die studenten geven in evaluaties van de docenten en cursussen, is het raadzaam daarbij ook andere indicatoren en meetmethoden te betrekken.
3. Bevorderen van gespreid en gedeeld leiderschap door
- a. Duidelijke omschrijving en structurele borging van de rol en positie van coördinatoren als aanspreekpunt en smeeroilie van het sub-team (kwaliteitsstructuur).
 - b. Frequentie en open communicatie tussen de teamleider en de coördinatoren en tussen coördinatoren onderling in formele overlegvormen, waarbij verbindingen worden gelegd tussen de sub-teams en met de organisatie als geheel (kwaliteitsstructuur).
 - c. Beschikbaar stellen van voldoende tijd en middelen die de sub-teams faciliteren om door formele leerbijeenkomsten en informele sociale contacten de cohesie te versterken (kwaliteitsstructuur en -cultuur).
 - d. De teamleider als 'SuperLeider' bevordert 'zelfleiderschap' van teamleden waardoor 'zelfleidende teams' tot ontwikkeling komen (Houghton c.s. 2003). Hiervoor is mogelijk nodig dat docenten formele leiderschapstraining krijgen. Daarnaast fungeert de teamleider zelf als voorbeeld, vermijdt het gebruik van straf en ziet fouten als mogelijkheden om te leren. Een SuperLeider luistert meer en praat minder, stelt vooral vragen en geeft zo min mogelijk antwoorden, om de teams te stimuleren zelf met oplossingen en besluiten te komen. De SuperLeider streeft ernaar volgzzaamheid te vervangen door initiatief, creativiteit, onafhankelijkheid en wederzijdse afhankelijkheid (kwaliteitscultuur). Een te sterke nadruk op planning en formele toekenning van leiderschapsrollen (kwaliteitsstructuur) kan overigens de ruimte die mensen ervaren om spontaan leiderschap op zich te nemen beperken (DeRue & Ashford, 2010, in Hulsbos c.s. 2012).

7.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Leiderschapspraktijken zijn in het onderwijs nog weinig onderzocht. Gespreid leiderschap wordt in verband gebracht met de *professionele ruimte* die docenten nodig hebben. De professionele ruimte wordt vooral gezien als de mogelijkheden die docenten hebben om invloed te kunnen uitoefenen op de inhoud en kwaliteit van onderwijs. Snoek (2014) legt daarbij de nadruk op de inhoud: professionals moeten meer te zeggen krijgen over onderwijsontwikkeling, terwijl het management de onderwijsprocessen bestuurt. Ook in mijn onderzoek komt naar voren dat de docenten liever een plan maken voor de onderwijsinhoud dan voor de organisatie. Voor het resultaat en de kwaliteit van het onderwijs zijn echter ook de onderwijsprocessen belangrijk, waarvan docenten de belangrijkste uitvoerders zijn. De vraag is hoe docenten meer bij leiderschap betrokken kunnen worden.

Volgens Spillane (2006, in Hulsbos c.s., 2012) is een leider 'iemand die invloed heeft op een collega, waarbij invloed gerelateerd is aan het primaire proces van de school'. Ook professionele ruimte is gedefinieerd als de mate waarin professionals invloed hebben op het primaire proces. In beide gevallen gaat het om de 'ruimte' die mensen ervaren om leiderschap te tonen. Daarbij is het interessant te observeren hoe mensen in de dagelijkse interactie leiderschap verwerven of anderen leiderschap toekennen. Mensen die formele of informele autoriteit hebben, zullen eerder leiderschap toegekend krijgen. Expertise en eerdere leiderschapspraktijken spelen hierin een belangrijke rol. In

mijn onderzoek heb ik het afgelopen jaar daarin aanzienlijke verschillen waargenomen, die grote invloed hadden op de dagelijkse uitvoering van het werk en het ervaren werkplezier.

In mijn onderzoek is naar voren gekomen dat het wenselijk is dat teamleden in excellente teams meer verantwoordelijkheid nemen voor het resultaat. Dit wordt uitgedrukt in studenttevredenheid, maar zou ook in verband gebracht moeten worden met de resultaten van het onderwijs per student. Zoals een van de respondenten aangaf gaat onderwijskwaliteit verder dan alleen het meten van studenttevredenheid. Docenten zijn niet alleen verantwoordelijk voor onderwijsinhoud en -ontwikkeling, maar dragen ook in belangrijke mate bij aan de uitvoering van een aantal onderwijsprocessen. Daarom zou wat mij betreft professionele ruimte breder moeten worden opgevat dan alleen de ruimte om invloed uit te oefenen op de inhoud. Docenten kunnen net zo goed (mede) verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van onderwijsprocessen, met als doel het afleveren van zoveel mogelijk studenten met een diploma of beroepskwalificatie. Dit betekent dat teams pas excellent worden wanneer zij gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor inhoud én uitvoering van onderwijs, waarbij een al te scherpe scheiding tussen management en professionals niet bijdraagt aan het resultaat.

Een onderzoeksvraag zou kunnen zijn hoe hogescholen dit proces van 'ruimte geven en nemen' kunnen bevorderen. Hulsbos c.s. (2012) doen in hun rapport *Professionele ruimte en gespreid leiderschap* aanbevelingen voor een conceptueel model en nadere onderzoeksvragen om gespreid leiderschap te onderzoeken. Zij bevelen aan om in toekomstig onderzoek vooral te kijken naar *leiderschapspraktijken* en hierbij kwalitatieve onderzoeksmethoden te hanteren, omdat deze beter voldoen aan de door hen gestelde voorwaarden van betekenisvol, praktijknabij, ontwikkelingsgericht, dynamisch en participatief.

Hoewel door Hulsbos c.s. (2012) het toepassen van observaties en narratieven wordt aanbevolen als een waardevolle onderzoeksmethode, is dit in mijn actieonderzoek tijdrovend gebleken. Daarom is het doen van onderzoek aan de hand van vignetten, een tweede door Hulsbos c.s. aanbevolen kwalitatieve onderzoeksmethode, mogelijk een goed alternatief. Vignetten zijn korte verhalen of filmpjes, die gebruikt kunnen worden om acties van docenten te beschrijven, gericht op het verwerven of toekennen van leiderschap. Op deze vignetten kan vervolgens door anderen gereageerd worden, om daarmee waarnemingen, opvattingen en houdingen tegenover verwerven en toekennen van leiderschap te bestuderen.

Wat het doen van actieonderzoek in de eigen organisatie betreft wil ik eindigen met enkele woorden van David Coghlan (2014), wiens boek mijn steun en toeverlaat was in dit onderzoek:

I understand the subversive nature of action research and I like it [...]. We have learned to be inactive, even in the face of injustice, and we are aware of it. We know it, yet we continue to be inactive. Action research, even in my little context in my little school in the suburbs, was in some way revolutionary, for it allowed people to be more in control of their work lives, to be more in control of their day-to-day being, to be more connected with their reality that they experience every day.

Literatuur

- Bobbink, L., Degen-Nijeboer, H., Geurts, E., Pelzer, M., Woudenberg, J. (2012). *Narratief wablief?* Hogeschool Arnhem Nijmegen. Op 18 augustus 2015 ontleend aan https://www.han.nl/onderzoek/werkveld/onderwerpen/narratief-onderzoek-en-we/_attachments/29934_kookboek_definitief.pdf.
- Boer, H.de, Goedegebuure, L. & Lynn Meek, V. (2010). The Changing Nature of Academic Middle Management: A Framework for Analysis. Retrieved on 30 July, 2015 from <http://www.researchgate.net/publication/225309396>
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008). Tensions in Higher Education leadership: Towards a Multi-Level Model of Leadership Practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burnes, Bernard (2009). *Managing Change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (1999, 2006). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Den Haag: Academic Service.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in your own organization*. Londen: Sage Publications Ltd.
- Cohen, S.G. & Bailey D.E. (1997). What makes teams work: group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, Volume 23 nr. 3, 239-290.
- Daft, R. Murphy, J. & Willmott, H. (2014). *Organization Theory and Design*. South Western Cengage Learning.
- Doeleman, H., Haandrikman J., Israel I. & Visser, B. (2014a). *Van goed naar excellent onderwijs*. Deventer: Kluwer.
- Doeleman, H. (2014b). *Leiderschap in planning & control*. Vakmedianet.
- Evered, R. & Louis, M. R. (1981). Alternative perspectives in the organizational sciences: "Inquiry from the inside" and "Inquiry from the outside". *The Academy of Management Review*, Vol.6, No.3 (pp.385-395).
- Fletcher, J. & Kaüfer, K. (2003). Shared Leadership. Paradox and Possibility. In: C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.), *Shared leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership*, (pp. 21-47). Thousand Oaks: Sage.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Sdu Uitgevers bv, Den Haag.
- Homan, T. (2013). *Het et-cetera principe. Een nieuw perspectief op organisatieontwikkeling*. Bim Media BV.
- Houghton, J.D., Neck, C.P., Manz, C.C. (2003). C.C. Self-Leadership and SuperLeadership. The Heart and Art of Creating Shared Leadership in Teams. In: C.L. Pearce & J.A. Conger (Eds.), *Shared leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership*, (pp. 123-140). Thousand Oaks: Sage.

- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, Open Universiteit.
- Knights, D., & Willmott, H. (1992). Conceptualizing leadership processes: A study of senior managers in a financial services company. *Journal of Management Studies*, 29(6), 761-782. In reader 2 OVO, OU, 2013.
- Manz, C.C., Pearce, C.L., Mott, J.W., Henson, Z., & Sims jr., H.P. (2013). Don't take the lead...share the lead. Surprising leadership lessons from big time college sports. *Organizational Dynamics* 42, 54-60
- Mastenbroek, W. (1984, 2014). Excellente organisaties: partijen of systemen. *Tijdschrift M&O*, nummer 1, januari/februari 2014 en commentaar op 10 augustus 2015 ontleend aan <https://www.managementsite.nl/werken-management-organisatiemodellen>.
- Nitelrooij, A. van & de Wilde, R. (2008). *Voorbij verandermanagement. Whole Scale Change, de wind onder de vleugels*. Deventer: Kluwer.
- Nistelrooij, A. van (2009). Overzicht organisatieontwikkeling, een interactieve insteek. *Leren in organisaties* 11, november 2009.
- Orton, J.T. & Weick, K.E. (1990). Loosely Coupled Systems: A reconceptualization. *The Academy of Management review*, Vol. 15, No. 2, pp. 203-223.
- Pearce, C.L. & Manz, C.C. (2005). The new silver bullets of leadership: the importance of self- and shared leadership in knowledge work. *Organizational Dynamics*, Vol. 34, No. 2, pp. 130-140.
- Smetsers, F. (2007). *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Snoek, M. (2014). Leiderschap van leraren. Een kwestie van geven en nemen. *De Nieuwe Meso*, september 2014.
- Susman, G.I. & Evered, R.D. An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 23, No.4 (pp.582-603).
- Swanborn, P.G. (2013). *Case studies, wat wanneer en hoe?* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Vuori, J. (2011). *Leadership Frames of Program Directors at Finnish Universities of Applied Sciences*. Academic Dissertation. School of Management of the University of Tampere, Finland.
- Vuori, J. (2014). Enacting the Common Script: Management Ideas at Finnish Universities of Applied Sciences. *Educational Management Administration & Leadership* 1-15. Sage Publications.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1., 1-19. Sage Publications.
- Weick, K.E., & Quinn, R.E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review Psychology*, 50, 361-386. In reader 2 OVO, OU, 2013.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers.

Bijlage 1 Ontwerpcondities voor docententeams in het hoger beroepsonderwijs

	Ontwerpconditie voor teams	Houdt in:	Aantal teams dat hierover positief oordeelt (uit 17):
1	Uitvoerend taakdomein	Groepstaak is compleet, vormt een afgerond geheel van onderling sterk samenhangende activiteiten, heeft duidelijke grenzen en kan gekoppeld worden aan een meetbaar resultaat.	10
2	Regelmogelijkheden	Team beschikt over voldoende regelmogelijkheden en bevoegdheden om de teamtaak zo zelfstandig mogelijk uit te voeren.	9
3	Interne structurering van de teamtaak	Activiteiten van de teamleden zijn onderling afhankelijk en vullen elkaar aan.	9
4	Teamomvang	Omvang van het team is zodanig dat het een herkenbare bijdrage aan de organisatie levert, voldoende snel goede beslissingen kan nemen en als team niet te kwetsbaar is.	8
5	Inzetbaarheid	Teamleden zijn voor meerdere taken binnen de groep inzetbaar, interne statusverschillen staan een flexibele en interne mobiliteit niet in de weg.	10
6	Coördinatie	Binnen het team is zowel voor de buitenwereld als voor het team zelf een aanspreekpunt aanwezig.	17
7	Informatie	In het team sluiten de beheers- en stuursystemen aan op de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor het werkproces en taken van het team.	4
8	Middelen	Team beschikt over een eigen werkruimte, de teamleden hebben een eigen PC en beschikken over een goed functionerend informatiesysteem.	6
9	Beloning	Beloningssysteem sluit aan op de bijdrage die elk teamlid aan het team levert.	0

Gegevens ontleend aan Smetsers (2007). 'Samenwerken in teams een vanzelfsprekendheid?'

Bijlage 2 Episodisch of continu veranderen

Episodische verandertheorie	Continue verandertheorie
Volgens Lewin: lineair, progressief, doelgericht, door onevenwichtigheid veroorzaakt, outsider interventies zijn nodig.	Volgens Confucius: cyclisch, procesgericht, zonder eindstadium, naar evenwicht zoekend, eeuwig.
1. Unfreeze: verwachtingen omverwerpen, losweken uit bestaande situatie. 'learning anxiety', veiligheid bieden.	1. Freeze: bestaande situatie in beeld brengen en patronen laten zien door mapping, schema's en verhalen.
2. Transition: herstructureren van cognitieve processen, herdefiniëren van termen en betekenissen, vergroten van inzicht, beoordelingsstandaarden vernieuwen.	2. Rebalance: opnieuw interpreteren, labelen, en in volgorde brengen van patronen om blokkades op te heffen. Aantrekkelijker maken.
3. Refreeze: ondersteunen met sociale normen, verandering in lijn brengen met persoonlijkheid, bevestigen.	3. Unfreeze: herstellen van improvisatie, vertaling (naar lokale situatie) en leren in meer bewuste vormen.
Rol veranderaar: <i>prime mover</i> die verandering teweeg brengt.	Rol veranderaar: <i>sense maker</i> die verandering opnieuw richting geeft.

Gegevens ontleend aan Weick & Quinn (1999). Table 1. Comparison of episodic and continuous change.

Bijlage 3 Model Orton & Weick

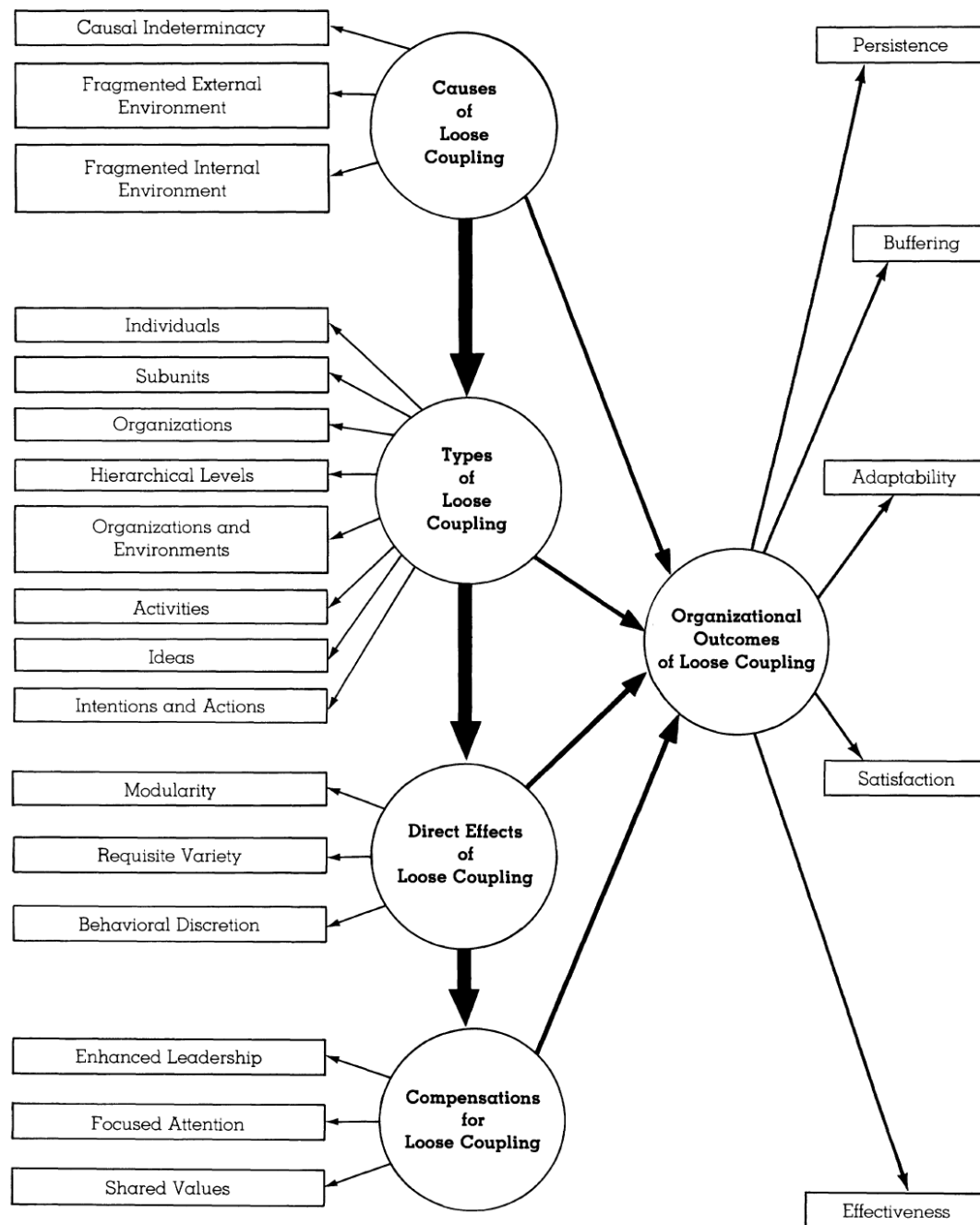


Figure 1. Loose coupling theory.

Het conceptuele model is ontwikkeld vanuit het deel *Compensations for Loose Coupling* in het model van Orton & Weick (1990)

Bijlage 4 Tijdlijn van de activiteiten

Jaar	Maand	Fase	Activiteit
2014	Maart	Start fase 1	14/3 tot 30/3 Vorbereiding teamdag met teamleider TL1: overleg en mails 1/4 tot 2/4 voorbereiding in diverse subgroepjes 14/4 voorbereiding teamdag met externe trainer TNO
	April		17/4 Teamdag Enschede in Grolschveste. Large Group Intervention met Values Interweave/TNO. Evaluatie d.m.v. vier narratives van spelleaders
	Mei		6 /5 directeur licht missie en visie toe in teamoverleg Enschede Teamleider Deventer TL3 wil ook LGI en A3 methodiek
	Juni	Start fase 2	10/6 Workshop A3 methodiek met externe trainer TNO en twee leden uit de vier subteams. Evaluatie met twee deelnemers.
	Juli		3/7 Teamdag Deventer Large Group Intervention Values Interweave + introductie A3 methodiek 10/7 en 14/7 eerste sessies begeleiden bij A3 jaarplan VT3 en VT1
	Augustus		25/8 start studiejaar met nieuwe teamleider TL2 Enschede 26/8 sessie begeleiden A3 jaarplan VT4 28/8 sessie begeleiden A3 jaarplan IHRM
	September		1/9 sessie begeleiden A3 jaarplan deeltijdteam
	Oktober		
	November		
	December		
2015	Januari		6/1 Gesprek met teamleider TL2 over A3 methodiek
	Februari		19/2 Evaluatie A3 jaarplannen in coördinatorenoverleg + teamleider TL2
	Maart	Start fase 3	31/3 aankondiging vertrek teamleider per 1 juni 2015
	April		23/4 academiedag. Inventarisatie directie ivm vertrek teamleider TL2
	Mei		22/5 vertrek teamleider TL2 Diverse voorbereidende besprekingen met directeur ivm onderzoek gewenst type teamleider
	Juni		1/6 interview directeur AMA met evaluatie waarden, A3 methodiek en gewenst type teamleider. 9/6 interview teamleider Deventer TL3 5, 9, 18 en 25/6 groepsgesprekken met teamleden met evaluatie waarden, A3 methodiek en gewenst type teamleider
	Juli		1/7 start nieuwe teamleider TL4 benoemd vanuit het team Enschede

Bijlage 5a Beschrijving Values Interweave

Dialoggame Values Interweave™

De naam Values Interweave™ verwijst ernaar dat gedrag en waarden van deelnemers verweven worden en aldus bijdragen aan de verwezenlijking van gezamenlijke- of organisatiedoelen.

Verloop van de dialoggame

Values Interweave™ is vormgegeven als een bordspel voor een groep van 4-8 deelnemers die in de praktijk met elkaar samenwerken of tot samenwerking willen komen. Door het voeren van een gestructureerde dialoog met heldere spelregels ('het spelen van het spel'), delen de deelnemers met elkaar wat een ieder persoonlijk waardeert in de samenwerking met collega's (en klanten) en wat een ieder in deze samenwerking zou willen verbeteren. De voorgeformuleerde vragen maken dat er vanuit andere en onverwachte invalshoeken gesproken wordt over onderwerpen die door de deelnemers worden ingebracht. De vragen zijn bewust waarderend geformuleerd en stimuleren de deelnemers om in mogelijkheden te denken. De onderwerpen die aan de orde komen, worden in verbinding gebracht met de vooraf gekozen aandachtsgebieden (waarden) die verbonden zijn aan de prioriteiten van de organisatie. Daarmee krijgt de gewenste en gewaardeerde samenwerking ook een duidelijke richting. De dialoog wordt afgerond met een uitnodiging aan de deelnemers om concrete acties op basis van de nieuw opgedane inzichten te formuleren. Het betreft acties die zij zelf of in onderlinge samenwerking willen oppakken om de gewenste en gewaardeerde zaken te realiseren. De acties samen vormen een actieplan.

Effect Dialoggame

Als de benoemde acties ook daadwerkelijk worden uitgevoerd, blijkt het spelen van de dialoggame over de visie en strategie van de organisatie een inspiratiebron in het dagelijkse werk. De dialoggame mobiliseert de medewerkers in de richting van de gewenste ontwikkeling en stimuleert ze om eigen verantwoordelijkheid hierin te nemen (tekst ontleend aan brochure Values Interweave, TNO Management Consultants).

Bijlage 5b. Resultaten Teamdag met Values Interweave

kernwaarden →	Transparant en open	Resultaatgericht	Leren van elkaar
Tafel 1	Tonen van betrokken- en doelgerichtheid	Bijdragen aan vereenvoudigingen en efficiency	
	Elkaar om advies vragen	Doelgericht werken	
	Zichtbaar maken van ieders bijdrage aan het resultaat		
	Plezier hebben in het werk		
Flaptekst (3 acties)	Rangorde in waarden: Eerst transparant en open: Docent-app Plezier/ passie : vieren van succes	Dan resultaatgerichtheid: verbeteren documentbeheer	Daarna volgt pas leren van elkaar: waarderende evaluaties
Tafel 2	Behoeften bepalen voordat een oplossing wordt gezocht Praten met en niet over anderen	Hebben van een duidelijke visie Afspraken nakomen	Geven en ontvangen van opbouwende feedback
Flaptekst (3 acties)	Elke maandagochtend vrijhouden voor alle collega's voor overleg / taken / inhoudelijke discussie. Er zijn is niet een vraag. TO gaat voor op les.	Vertaling van visie Saxion naar visie AMA en uitleg naar team. Begint bij Carolien, MT → coördinatoren en team	Intervisie als team VT1, VT2, VT3/4 en DT
Tafel 3	Aanvaarden van coaching en sparring	Hebben van een duidelijke visie	Benutten van elkaars verschillen
		Initiatieven ontplooiën en beslissingen nemen	Afstemmen van behoeften en verwachtingen
		Voelen van grote (mede) verantwoordelijkheid	
		Taken verdelen naar kwaliteiten en interesse	
Flaptekst (3 acties)	Structuur en methodes voor intervisie	Veel resultaatgerichte kaarten (4 van de 7). Dit is er misschien nog onvoldoende. Heideg met college van bestuur en Caroline. Vertaalslag voor AMA-team maken	Taakroulatie (ruilen van vakken) Elevator pitch van elke collega (jaarlijks)
Tafel 4	Praten met en niet over anderen	Hebben van een duidelijke visie	Tijd creëren voor rust en verdieping
		Begrijpen van de koers en de achtergrond ervan	Leren van elkaar
		Werken aan een grotere zaak	
Flaptekst (3 acties)		Visie/ missie en DNA: waar staan we voor, waar gaan we voor. Verkennen/formuleren/vaststellen → visie-document	Lunchpauzes: tijd voor elkaar / teambuilding is niet vrijblijvend: tijd en ruimte hiervoor claimen Wie? Wij als team. Follow-up!

Bijlage 5c. Flapteksten vanuit VT-teams: Top 3 van acties

Voltijd 1 TOP 3

1. Gezamenlijk moment inplannen 1x per week (bijv. lunch) en andere overlegmomenten plannen
2. Nieuwe heldere visie en deze elk kwartiel evalueren (op een waarderende manier)
3. Vieren van successen of wegdrinken van teleurstellingen

Voltijd 2 TOP 3

1. Lunchtijd inroosteren
2. 1 blok / dagdeel inplannen waarbij iedereen aanwezig is
3. Elkaar aanspreken: positieve feedback geven
4. Zichtbaarheid directeur bespreken
 - Opvallende zaken:
 - veel te bevorderen,
 - waarden zijn in balans
 - wel invloed op leren en transparantie, minder op visie
 - redelijk veel actie op 'communicatie'

Voltijd 3 TOP 3

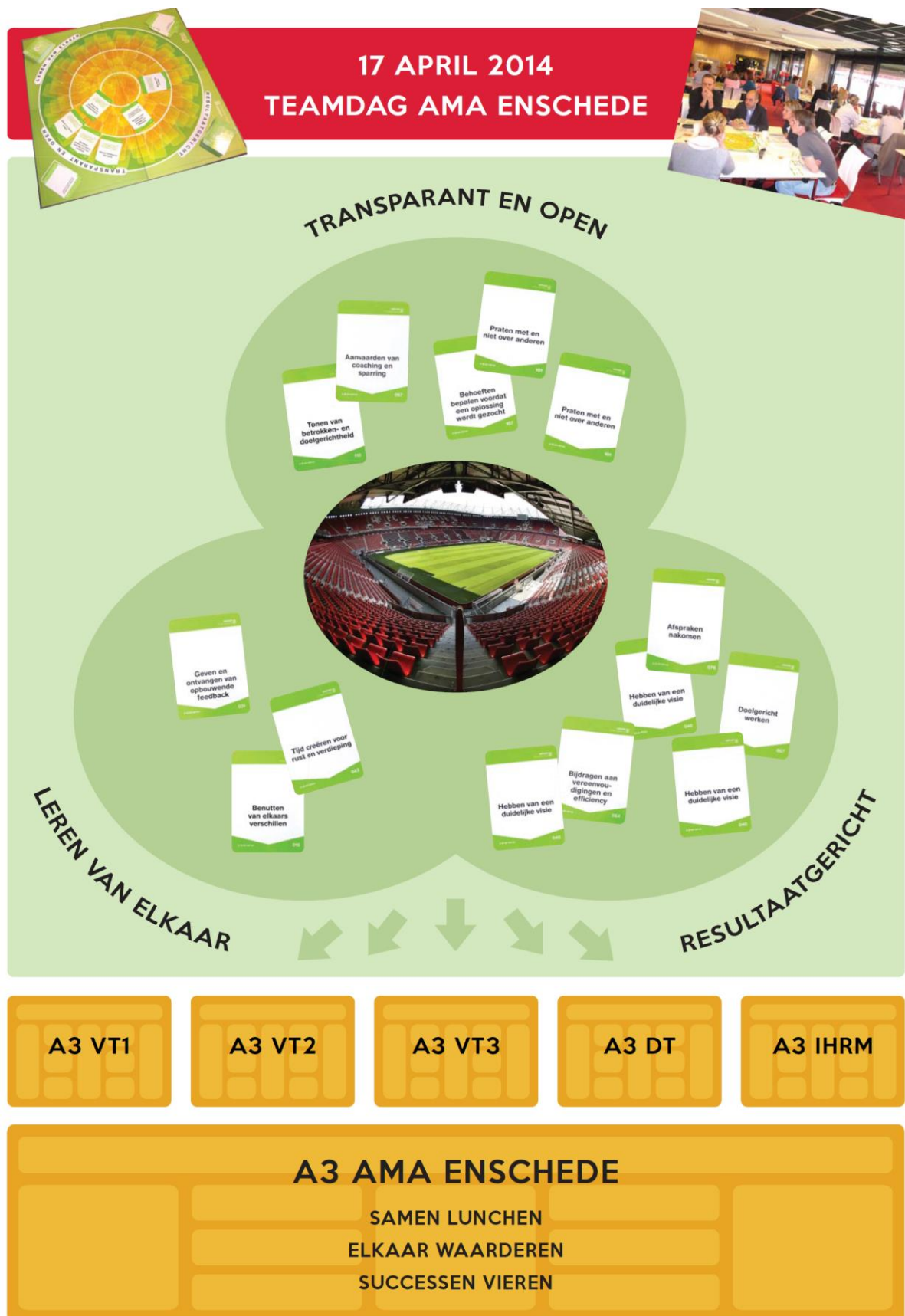
- voorwaardelijk is: visie AMA.
1. Visie vormen vanuit voltijd 3&4: hoe ziet de student eruit die afstudeert?
 2. Team vormen: betrokkenheid (rol) / kapitein en bemanning
 3. Positieve sfeer en waarderen van studenten en elkaar als collega's
 - Op het vlak van ontwikkeling
 - Successen vieren!!!



Bijlage 5d. Values Interweave + voorbereiding: leiderschapsgedrag en beïnvloeding d.m.v. macht

Beïnvloeden van / d.m.v.	Eigenschap van leider	Stijl van leider	Transactioneel/ transformationeel	Leiderschapsproces
Taken, doelen en strategieën	Ontbreken van visie en overtuigingskracht. Ontbreken voorbeeldfunctie MT m.b.t. stellen van doelen en naleven ervan. Onbekendheid team met visie. Behoeft team aan sturing.	TL1 toont participatieve stijl 'ik heb geen enkele moeite om zaken aan te passen' Later laissez-faire of alsnog directief.	Transformationeel leiderschap ontbreekt, zowel van TL1 als directeur: 'niet inspirerend' 'ik voel mij niet gezien'. Ontbreken van fairness en weinig vertrouwen (van sommigen).	Structurele macht TL1: 'ik wil...' Probeert zelfsturing op te leggen. Onderhandelen om draagvlak te creëren. Directeur maakt gebruik van kennis en informatie. Directeur wil meer zelfsturing.
Betrokkenheid en tonen van gewenst gedrag om doelen te behalen	Gebrek aan daadkracht van leider en teamleden. Grote betrokkenheid in teams.	TL1 wil verwachtingen helder maken omtrent professioneel gedrag. Grote diversiteit in teams.	Beïnvloeden van kernwaarden / aandachtsgebieden is taak leider /MT (vinden sommigen) = sturing.	Sommige teamleden zijn kritisch in negatieve (2) of positieve zin (2). Dominant door wil op te leggen, agressie of aanval.
Groepsvorming en identificatie met de groep	Subculturen overheersen. Jaloezie. Weinig verbaal vermogen / gebrek aan dominantie TL1. Praten over elkaar i.p.v. met elkaar.	Onduidelijkheid in de interne communicatie. Wens tot meer verbinden en successen vieren.	TL1 wil mogelijke andere communicatie-structuur benoemen. Verder spreekt niemand hierover. Overtuigingskracht ontbreekt.	Rol en positie coördinatoren. Structurele macht onduidelijk. Sommigen doen poging macht uit te oefenen door dominantie.
Cultuur van de organisatie	Onderwijscultuur met eigenwijze professionals. Moet naar prestatiecultuur. Meer nadruk op harde aspecten. Typisch HRM: veel praten, weinig doen.	Ontbreken van aanspreekcultuur (discourse: en wat betekent dat dan). Behoeft aan meer focus in overleggen (rol voorzitter).	TL1 wil efficiency door eenheid als leidend principe (standaardiseren). Verder spreekt niemand hierover. Overtuigingskracht ontbreekt.	Informele leiders leggen nadruk op zachte aspecten en zachte waarden. Discourse: sterke mate van verwachte / ervaren verandernoodzaak.

Bijlage 5e. Poster naar aanleiding van teamdag AMA Enschede



Bijlage 6. Voorbeeld van een A3 Jaarplan van sub-team I-HRM



Bijlage 7a.

Utopieën zijn niet haalbaar

Op 19 februari 2015 hebben we een coördinatorenoverleg dat de teamleider uitsluitend wil wijden aan de bespreking van de A3 jaarplannen van de zes sub-teams. Zij benadrukt nogmaals dat er sprake is van een 'aparte volgorde van dingen', omdat een jaarplan eigenlijk moet werken vanuit het grotere geheel. De kapstok moet komen vanuit management. Maar er is al veel gedaan in de teams, dus gaan we nu de plannen van elk team evalueren vanuit de vragen: wat is de essentie, wat zijn de knelpunten, hoe is de stand van zaken en hoe volg je die? Vanuit de deelplannen heeft de teamleider door de medewerker kwaliteit een overkoepelend A3 teamplan voor HRM laten samenstellen. Een belangrijke issue is de teamsamenwerking.

Coördinator 1 vertelt dat het bij elkaar komen als sub-team een knelpunt blijft, waardoor ook het levend houden van een teamplan een aandachtspunt is. De vraag is hoe je docenten erbij betrekt die geen kerndocent zijn in een team, maar slechts een beperkt aantal uren lesgeven in dat jaar. Docenten willen liever met hun eigen vakdocenten overleggen, en zijn minder betrokken bij een team rondom studenten.

Coördinator 2 vindt dat haar sub-team nog niet echt opereert als een team; de leden willen meer teamervaring hebben. Zij zijn wel betrokken en bevlogen, maar ook druk met de balans tussen werk en gezin. Als het door drukte al niet lukt om leuke dingen met elkaar te doen, dan zijn de minder leuke dingen nog lastiger te realiseren. Het plan is belangrijk, ze werkt ermee, maar vooral één teamlid houdt via een Track & Trace systeem de vorderingen bij. Deze coördinator vraagt zich vooral af hoever haar bevoegdheid gaat bij de inzet van docenten en middelen. De teamleider vindt dat zij daar wel bij betrokken moet zijn.

Coördinator 3 ziet het als een aandachtspunt bij welk sub-team iemand nu hoort, waar iemand eigenaarschap bij heeft. Sommige docenten zijn altijd bij overleg in zijn team, andere nooit. Door minder lesuren is er ook minder betrokkenheid. De scores in het jaarplan omtrent studenttevredenheid worden echter wel beïnvloed door de scores van alle docenten die lesgeven in dat jaar, ongeacht het aantal uren. Hoe zorg je nu dat docenten eigenaarschap voelen en nemen? Bij een beperkt aantal actieve docenten zijn de teamrollen ook lastig te verdelen.

Coördinator 4 heeft in haar team ook leden van het academiebureau opgenomen. Er is dus sprake van een multidisciplinair team samen met de back office. Zij zijn heel enthousiast en willen heel graag dingen doen. Zij vindt dat er meer aandacht moet komen voor het evalueren van stages en afstuderen. Het A3 jaarplan is voor haar vooral een actielijst op de achtergrond, die overzicht biedt en die ze checkt af en toe.

Coördinator 5 (deeltijd) ervaart het teamlidmaatschap niet als een aandachtspunt. Het deeltijdteam is van oudsher een zelfsturend team. Het is een klein team, dus docenten werken over alle leerjaren heen. Er is 1x per vijf weken overleg en daarnaast komen de teamleden elke tien weken een avond bij elkaar, samen met de oud-collega's. Onder het genot van een borrel komt dan ook het onderwijs ter sprake. De andere coördinatoren slaken een zucht bij zoveel luxe: "als wij dat ook willen, passen jullie dan op onze kinderen?"

Coördinator 6 (IHRM) benoemt dat het A3 jaarplan meer aandacht mag krijgen. Het lukt niet zo goed om dit soort zaken te agenderen, terwijl dit team er wel 2x per jaar in slaagt om een Inspirational Day te organiseren. Dan worden er meestal meer ontwikkelingsgerichte onderwerpen besproken en is de opkomst groot. Daar is coördinator 2 wel jaloers op! Zij stelt de vraag of het zou kunnen dat de docenten ontwikkelen leuker vinden dan voortgang bewaken?

Een tweede belangrijke issue is hoe we in de teams omgaan met evaluaties. Er wordt van alles geëvalueerd in vragenlijsten en panelgesprekken over individuele docenten en onderwijspakketten. Alle coördinatoren worstelen met de vraag hoe ze met de resultaten moeten omgaan. Ga je dit met alle teamleden delen of alleen met de betreffende docent? In sommige teams gebeurt dit wel, in andere niet. De teamleider vindt dat we daar één lijn in moeten trekken. En hoe werken wij samen in een sub-team, hoe spreken wij elkaar aan op resultaten, bijvoorbeeld het halen van nakijkdeadlines? Wij zijn het erover eens dat het beter zou zijn te evalueren op wat er goed gaat in plaats van te vragen naar wat er niet goed was.

De teamleider suggereert dat er ook andere manieren zijn om het A3 jaarplan levend te houden. Het streven naar overlegvormen stagneert gauw, omdat iedereen dan aanwezig moet zijn. Wellicht kan er ook in tweetallen naar onderdelen van het A3 jaarplan worden gekeken. Een meer dynamische werkwijze, zoals bij Scrum, kan een idee zijn. Ook het ophangen van het jaarplan of het gebruik van een papieren versie als placemat worden genoemd. Coördinator 6 (IHRM) beaamt dat in haar team alle rollen en taken zijn verdeeld over tweetallen, het zogenaamde 'two-in-the-box' concept.

De teamleider presenteert haar samengevoegde A3 teamplan, waarin alle deelplannen zijn opgenomen. Helaas zijn daardoor de lettertjes onleesbaar klein geworden. Er kan nog wel meer samengevoegd worden. De coördinatoren wordt gevraagd hierop te reageren via het interne communicatienetwerk. De coördinatoren constateren dat het overleg aan de hand van de A3 jaarplannen meer gestructureerd en inhoudelijk beter is verlopen dan zij voorheen gewend waren.

Tot slot evalueren we kort de voornemens die gemaakt werden tijdens het Values Interweave spel, nu bijna een jaar geleden (in fase 1, zie bijlage 7b). Hoewel er op enkele punten een kleine vooruitgang is geboekt, moeten we vaststellen dat de voornemens die te maken hebben met communicatie en het gezamenlijk vieren van successen (en wegdrinken van teleurstellingen) niet altijd zijn uitgekomen. Er zijn nog steeds te weinig momenten met elkaar. Coördinator 2 concludeert dat wij allen mensen zijn en dus continu in verandering. Het realiseren van onze utopieën is waarschijnlijk niet haalbaar.

Illustratie van dit feit is wellicht dat uit een latere check op het interne communicatienetwerk blijkt dat niemand van de coördinatoren heeft gereageerd op het gezamenlijke A3 teamplan.

Bijlage 7b. Evaluatie van uitkomsten Values Interweave in coördinatorenoverleg 19 februari 2015

Flapteksten vanuit VT-teams: Top 3 van acties voorgenomen op 17 april 2014

Voltijd 1 TOP 3

1. Gezamenlijk moment inplannen 1x per week (bijv. lunch) en andere overlegmomenten plannen: **niet altijd gelukt.**
2. Nieuwe heldere visie en deze elk kwartiel evalueren (op een waarderende manier): **niet gelukt. Er moet meer aandacht komen voor de wijze waarop wij evalueren.**
3. Vieren van successen of wegdrinken van teleurstellingen: **doen we te weinig, niet gelukt.**

Voltijd 2 TOP 3

1. Lunchtijd inroosteren: **soeplunches worden georganiseerd, maar vaak op lestijden.**
2. 1 blok / dagdeel inplannen waarbij iedereen aanwezig is: **een tijdje gelukt, daarna niet meer.**
3. Elkaar aanspreken: positieve feedback geven: **gelukt, zowel positieve als negatieve feedback.**
4. Zichtbaarheid directeur bespreken: **niet gelukt, is nog steeds op afstand.**
 - Opvallende zaken:
 - veel te bevorderen,
 - waarden zijn in balans
 - wel invloed op leren en transparantie, minder op visie
 - redelijk veel actie op 'communicatie': **er zijn te weinig momenten met elkaar.**

Voltijd 3 TOP 3

- voorwaardelijk is: visie AMA.
- 1. Visie vormen vanuit voltijd 3&4: hoe ziet de student eruit die afstudeert? **Gelukt, we hebben een beter beeld en maken vorderingen.**
- 2. Team vormen: betrokkenheid (rol) / kapitein en bemanning: **nog steeds een aandachtspunt.**
- 3. Positieve sfeer en waarderen van studenten en elkaar als collega's
 - Op het vlak van ontwikkeling
 - Successen vieren!!! **Doen we te weinig.**

Conclusie van een van de coördinatoren: we zijn een klein beetje verder gekomen, maar als mensen zijn wij 'work in progress', dus we blijven in verandering. Ook volgend jaar zullen we weer een andere teamsamenstelling hebben en weer dingen anders doen. Wat wij willen is waarschijnlijk een utopie, dus niet haalbaar.

Teamleider: de kunst is de keuzes zo scherp te maken dat je de grootste kans hebt op succes. Als je teveel wilt, dan vertil je je. Dus de kleine succesjes boeken.

Bijlage 8a. Fase 3: Vragenformulier interviews en consultatiegesprekken juni 2015

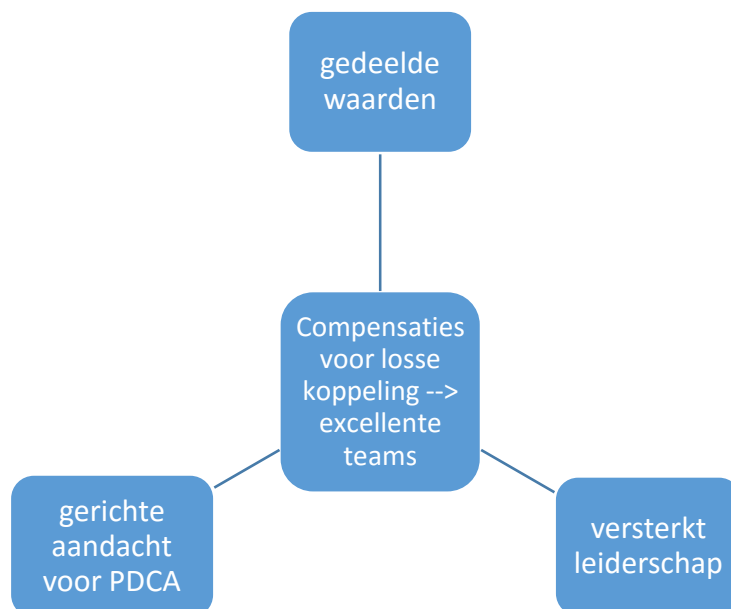
Interview docenten

Het begrip 'excellente teams' komt uit de notitie uit 2011 en wordt nog steeds gebruikt, bijv. in de vacature voor de nieuwe teamleider staat 'collegiaal samenwerken in excellente teams'.

- Wat verwachten jullie dat wordt bedoeld met excellente teams?

In de vacaturetekst voor de teamleider wordt ook gesproken over 'het ontwikkelen van zelfsturende teams'.

- Wat verwachten jullie dat wordt bedoeld met zelfsturende teams?



Onderzoeksvraag

Wat is de waargenomen invloed van 'compensaties voor losse koppeling' op het ontwikkelen van excellente onderwijsteams bij de Academie Mens en Arbeid van Saxion UAS?

- Waargenomen invloed van Action Research interventies op 'gedeelde waarden en 'gerichte aandacht' gedurende 2014-2015
- Waargenomen invloed van het type teamleiderschap op de ontwikkeling van excellente onderwijsteams gedurende 2014-2015

Reflectie op action research activiteiten

1. **Shared values / Gedeelde waarden:** uit de interventie Values Interweave kwam vooral naar voren dat de teams een visie van het management van de AMA verwachten.

- Wat vind je daar nu van? Is daar het afgelopen jaar iets in veranderd, vind je dat nog steeds?
- Hoe is het nu met de waarden transparant en open? Resultaatgericht? Leren van elkaar? Wat betekenen deze waarden nu voor jou / jullie?
- Helpt de spelvorm Values Interweave of is het vooral een belemmering voor open dialoog?

2. **Focused attention / gerichte aandacht:** A3 methodiek. Om invulling te geven aan de waarden is gekozen voor de A3 methodiek als verandertool.

- Hoe zie jij de A3 methodiek als verandertool? In hoeverre levert de A3 methodiek een bijdrage aan een kwaliteitscultuur in de teams? Toepassing Plan – Do – Check – Act?
- Wat is de bijdrage van de methode aan teamvorming? Naar resultaatverantwoordelijke teams? Hoe denk jij over top-down – bottom-up werken met de A3 jaarplannen?
- Hoe draagt de methode A3 methodiek bij aan de professionele ruimte waarin de teams kunnen improviseren? Vinden jullie dat de teams ook kunnen / mogen afwijken van de plannen? Wat is de rol van de teamleider bij deze A3 plannen? Moet deze instemmen met de plannen?
- Helpt de A3 methodiek of is het vooral een belemmering voor open dialoog?

3. **Enhanced leadership / versterkt leiderschap:**

- Wat vind jij de belangrijkste taak van een teamleider?
- Waar heeft het onderwijsteam vooral behoefte aan, denk jij / denken jullie?
- Wat heeft het onderwijsteam gemist in het teamleiderschap in 2014-2015?
- Wat moet een teamleider vooral doen om excellente / zelfsturende teams te ontwikkelen?
- Hoe zie je de rol en positie van de coördinatoren van de sub-teams daarbij?

Graag bespreek ik vier beelden van teamleiders. Deze beelden zijn geconstrueerd op basis van vijftien interviews met teamleiders in Finse Universities of Applied Sciences (Vuori, 2011).

Type 1 Slimme mensen in een soepel lopend systeem – Petra, Purita University of Applied Sciences

Petra houdt van rationaliteit, analyses, logica, feiten en cijfers. Ze gelooft sterk in het belang van een heldere structuur en goed ontwikkelde managementsystemen. Petra ziet zichzelf als iemand die helder denkt, de juiste beslissingen neemt, goede analytische vaardigheden heeft en structuren en systemen ontwerpt om het werk gedaan te krijgen.

Petra stelt het op prijs dat zij in haar positie de mogelijkheid heeft om de informatie te verkrijgen waardoor ze het geheel van Purita begrijpt. Aan de andere kant moet ze ook veel kleine dingetjes oplossen voor management en docenten en is er veel administratief werk. Petra is van mening dat een UAS teamleider zichzelf niet al te serieus moet nemen. Bovendien, zo vindt Petra, zijn de docenten allemaal professionals en hebben zij geen ‘sterke’ leider nodig.

Petra is van mening dat er niet veel verschil is tussen haar werk als teamleider bij de UAS en haar voorafgaande baan als teamleider van professionals in een bedrijf. ‘Daar waren slimme mensen en hier zijn ook slimme mensen. Makkelijk om leiding aan te geven. In feite is het hier gemakkelijker. In dat bedrijf was ik er ook verantwoordelijk voor dat het geld verdiend werd’. In haar vorige baan ontdekte Petra hoe heldere doelen mensen richting geven. Om die reden zou zij het liefst nog specifiekere doelen willen hebben op elk niveau. Zij gelooft dat een doelgericht systeem het team helpt om beter te presteren. Doelen zijn volgens Petra ook belangrijk, omdat het geven van strikte opdrachten de ergste fout zou zijn die ze kan maken. Dit zou de werksfeer ‘vergiftigen’ en de docenten tegen haar keren. Doelen zullen de docenten op natuurlijke wijze in de richting van de verwachtingen van de organisatie leiden. In aanvulling op heldere doelen stelt Petra duidelijke functieomschrijvingen op prijs, en maakt zij graag gebruik van de hiërarchische structuur in de organisatie. Petra beschrijft het hogere management van Purita als slim en complimenteert hen met de inrichting van goede managementsystemen. Petra’s advies aan een net benoemde teamleider bij Purita zou zijn: ‘Volg gewoon het systeem, het is er allemaal. Als je doet wat het systeem je vertelt, dan werkt het’.

Petra weet dat Purita alleen goed draait als de teamleiders hun werk goed doen. Het basisgereedschap is het jaarlijkse onderwijsplan. Dit is het ‘ijzeren raamwerk’ dat de studenten en de werkplannen van de docenten bij elkaar houdt. Petra houdt van planning en schat in dat ze de helft van haar werktijd besteedt aan diverse soorten planningsactiviteiten. Zij denkt ook dat ze heel zorgvuldig is met geld en gelooft dat dit op prijs gesteld wordt door het topmanagement van Purita. Volgens Petra zou het in de toekomst voordelig zijn voor Purita om nog betere analysemethoden te ontwikkelen om de benodigde toekomstige competenties in kaart te brengen en deze te verbinden met de systemen op het gebied van human resources en curriculumontwikkeling van Purita. Petra is graag bereid haar eigen vaardigheden te ontwikkelen om dit soort analyses te doen. Petra denkt dat verandering mogelijk is op elk niveau van Purita, mits zorgvuldig gepland en ondersteund met adequate middelen.

Type 2 Excellente mensen die samenwerken – Tina, Talentia University of Applied Sciences

Tina benadrukt het belang van mensen. Volgens Tina is de centrale taak van management om een goede ‘fit’ te ontwikkelen tussen mensen en organisaties. Zij gelooft in het belang van coaching, participatie, motivatie, teamwork en goede interpersoonlijke relaties. Tina beschouwt zichzelf als iemand die anderen faciliteert en ondersteunt en zij gelooft in empowerment van anderen.

Tina, die werkt als teamleider bij Talentia hogeschool, is vaak te vinden op de werkplekken van docenten om talloze vragen te stellen en die te beantwoorden. Ze streeft ernaar zo vaak mogelijk met de docenten te lunchen en gelooft dat dit soort informele communicatie nodig is als aanvulling op het regelmatige teamoverleg. Tina gelooft dat haar vermogen om discussie te voeren karakteristiek is voor haar als leidinggevende. 'Ik discussieer veel, zowel formeel als informeel. Ik ben niet op een afstand; het is gemakkelijk voor docenten om mij te benaderen'. Voor Tina behoeft het geen betoog dat de docenten iemand nodig hebben die bereid is hen te steunen. "Leiders zijn er om de docenten te helpen zich veilig te voelen'. De vertrouwensband is ook nodig omdat het welzijn van het team zo belangrijk is. 'De kwaliteit van ons programma wordt, al met al, direct beïnvloed door het welzijn van onze docenten'. Aanvullend zegt Tina, 'als het team zich niet veilig en zeker voelt, zal het niets nieuws proberen'.

Om succes te hebben in deze rol, probeert Tina haar sociale vaardigheden te verbeteren. Tina weet dat iedere docent een individuele benadering nodig heeft en daagt zichzelf uit te leren hoe zij met ieder van hen kan communiceren. 'Als je de teamleden goed kent, zoals ik, dan weet je hoe ze zullen reageren op dingen'. Tina heeft geleerd dat verschillende teamleden verschillende vormen van aanmoediging, feedback en beloning nodig hebben. Omdat Tina zoveel docenten in haar team heeft, kost de jaarlijkse gesprekscyclus haar veel tijd. Volgens Tina is het veel waardevoller om te proberen de docenten duidelijk te maken dat er iets moet veranderen dan ze te vertellen welke veranderingen er moeten plaatsvinden. 'Ik heb geleerd de discussie zodanig te leiden dat docenten met hun eigen ontwikkelingsvoorstellen komen. Je hoeft alleen maar de bereidheid en de tijd te hebben om te luisteren'. Voor Tina is het niet moeilijk de docenten te bedanken voor het werk dat ze hebben verzet. Echter, het geven van feedback op een matige prestatie is een stuk uitdagender. Ze gelooft dat in de meeste gevallen de docenten het al wel weten als er iets is misgegaan. 'Het is niet altijd wijs om te starten met het vastpinnen op wat er misging. Meestal weten de docenten dat zelf ook wel, en komen ze met hun eigen oplossingen' zegt Tina. "Ik probeer de sterktes te vinden in iedere docent en daarop voort te bouwen door het vinden van een passend competentiegebied. Iedereen heeft een gebied nodig waarin hij of zij kan excelleren', zegt ze.

Tina zegt dat de jaren die ze gewerkt heeft als docent en teamleider haar geleerd hebben dat je niet te gevoelig moet zijn. Nu weet ze dat wat voor gedrag de docenten ook vertonen, het niet perse haar fout is. Als advies aan toekomstige teamleiders geeft ze 'je kunt niet al te gevoelig zijn, anders overleef je niet'. Tina gelooft heilig in samenwerking. 'Een enkele persoon kan niets in z'n eentje bereiken'. Om deze reden wil Tina op alle mogelijke manieren methoden van samenwerken bevorderen en zij stimuleert groepsplanning, gezamenlijk lesgeven, evenals integratie van verschillende onderwerpen in het curriculum. Daarnaast verricht Tina consistente inspanningen om een team rond het onderwijsprogramma op te bouwen. Volgens Tina is dit een van de moeilijkste aspecten van haar werk. 'Verdorie, zo moeilijk als het is om docenten te laten samenwerken om de gedeelde doelen (shared goals) te bereiken'.

Type 3 De verwachtingen in kaart brengen is pas een begin – Daniel, Diversia University of Applied Sciences

Daniel weet dat managers en leiders leven in een wereld van conflicten en schaarse middelen. De centrale taak van management is om voor de middelen te vechten die nodig zijn om de doelen te

bereiken. Daniel beschouwt zichzelf als een bekwame onderhandelaar die conflicten niet uit de weg gaat en zorgt voor goede netwerken en coalities.

Daniel ziet zijn rol als teamleider bij Diversia hogeschool vooral als advocaat voor zijn onderwijs-programma bij Diversia en in de externe omgeving. Hij gelooft dat hij heel alert moet zijn op het grijpen van kansen in de omgeving die bijdragen aan de toekomstige instandhouding van het programma. 'Aan de andere kant moet ik realistisch zijn en begrijpen dat ik niet aan alle verwachtingen kan voldoen. Ik heb rekening te houden met de eisen van topmanagement, administratie, docenten, studenten en het werkveld en daartussen zien te balanceren'.

Daniel neemt de eisen van studenten zeer serieus. 'Ons programma moet soepel lopen en studenten moeten denken dat de inhoud up-to-date is. Dat is de basis voor alles'. Echter, volgens Daniel, eisen studenten ook individuele flexibiliteit en maatwerk. Sommige vragen zijn in Daniel's ogen nogal onrealistisch als gevolg van de beperkingen die de financiële situatie oplegt: 'je kunt geen à la carte maaltijd verwachten voor de prijs van een zelfbedieningsbuffet'. Voor Daniel is het geen eenvoudige zaak om met de klachten van studenten over de onderwijskwaliteit om te gaan. In Daniel's ogen: 'Sommige, niet de meerderheid, maar sommige docenten proberen het maximale salaris op te strijken met minimale inspanning. Daniel geeft toe dat hij zich zo nu en dan hierbij vrij machteloos voelt. 'Als een docent ervoor kiest om lui te zijn, dan kan hij of zij behoorlijk lui blijven', concludeert Daniel. Hij legt uit dat 'sommige, misschien 10 % van de docenten', hun werk uitsluitend zien als lesgeven. Het overhalen van deze docenten om te participeren in, bijvoorbeeld, teamoverleg gedurende de lesvrije weken kost Daniel heel veel inspanning.

Daniel is ervan overtuigd dat de docenten in goede mentale gezondheid moeten zijn om kwaliteits-onderwijs te kunnen leveren. 'We kunnen niet steeds betere kwaliteit produceren met nog betere onderwijsmethoden als de middelen voortdurend afnemen'. Dit is iets, volgens Daniel, dat het topmanagement vaak niet wil zien. Recent heeft Daniel overigens met plezier geconstateerd dat de lange termijn inspanningen om een netwerk van werkgevers in de lokale omgeving op te bouwen vruchten heeft afgeworpen: het programma krijgt sterke steun van de lokale werkgevers. Daniel begrijpt dat de doelstelling m.b.t. bachelorrendement overeengekomen is tussen Diversia's top-management en het ministerie. Het is onvermijdelijk dat deze doelstelling naar beneden wordt geduwd tot op het programmaniveau. Echter, als teamleider vindt Daniel dat hij er verantwoordelijk voor is dat studenten een zeker competentieniveau bereiken voordat zij kunnen afstuderen en hij zou niet graag de kwantiteit aan afgestudeerden laten toenemen ten koste van de kwaliteit van het onderwijs. Een van de oplossingen is betere kandidaten bij de instroom. Om betere instroom te krijgen werkt Daniel samen met de middelbare scholen in de omgeving.

Daniel geeft toe dat 'sommige opdrachten van management en administratieve staf, bijvoorbeeld verzoeken om allerlei statistieken, taken zijn die ik natuurlijk wel doe, maar niet noodzakelijkerwijs binnen de gegeven tijd of met 100% inspanning'. Daniel vindt dat de cao en het taakbelastingssysteem niet bepaald de nieuwe rol van de docent ondersteunen. Volgens Daniel vertegenwoordigen deze systemen het oude werken, toen vooral lesgeven in klaslokalen werd verwacht van docenten. Daniel denkt dat het werk van hogeschooldocenten tegenwoordig een stuk gevarieerder is. Het berekenen van werkzaamheden per uur ondersteunt niet de nieuwe taken van docenten, zoals netwerken in de omgeving of toegepast onderzoek doen. Echter, Daniel kan niet veel anders doen dan de regels toepassen wanneer hij de jaarplannen maakt.

Type 4 De weg banen naar de toekomst – Frans, Futuria University of Applied Sciences

Frans gelooft dat de essentiële taak van management het bieden van visie en inspiratie is. Hij vertrouwt op zijn persoonlijke charisma en gevoel voor drama om mensen te inspireren zich te verbinden aan de missie van de organisatie. Hij is een visionair en gebruikt graag symbolen, hij vertelt verhalen en brengt ervaringen op zo'n manier dat mensen er hoop en betekenis aan ontleen.

Frans werkt als teamleider bij Futuria hogeschool. Hij denkt dat de integratie van de drie taken van een UAS: onderwijs geven, R&D en regionale ontwikkeling, van het grootste belang is en het primaire motief voor continue verandering. Om zijn programma voor te bereiden op deze uitdaging, voert hij voortdurend discussie met de docenten over de betekenis van deze drie taken en hun integratie. De vragen die Frans aan zijn team stelt zijn: 'Wat vraagt het van ons? Wat betekent dit voor onze onderwijsmethoden en onze netwerken? Wat wordt onze focus?' Frans denkt dat het niet genoeg zal zijn dat een individuele docent excelleert in zijn of haar cursus. 'We hebben onze missie vervuld wanneer we echt het gevoel hebben dat het hele team verantwoordelijk is voor alle drie de taken. Excelleren in één onderwijsgebied, of in een enkele cursus, is niet meer voldoende, hoe geweldig een docent ook presteert', zegt Frans.

'Preken is niet de manier om dit voor elkaar te krijgen', vertelt Frans, 'maar het team helpen om zich hiervan bewust te worden'. Frans is een voorstander van voortdurende dialoog, en vindt dat de jaarlijkse ontwikkelingsgesprekken het 'hoogtepunt' zijn om gezichtspunten uit te wisselen. 'Docenten hebben een richting nodig om naar te streven. We moeten zeer regelmatig sturen, niet elke dag, maar elke week, elke maand, om gezichtspunten uit te wisselen over wat hier aan de hand is, en hoe we dit gaan doen'. Daar komt bij, zo stelt Frans, dat een enkel stuk informatie meestal op vele manieren wordt geïnterpreteerd. 'Als er 15 teamleden zijn in mijn groep, dan komen er 15 verschillende interpretaties, en alleen door erover te praten kunnen we een gedeeld gezichtspunt vinden'.

Frans gelooft dat zijn middenmanagementpositie hem de gelegenheid biedt om te zien wanneer het taalgebruik van het topmanagement en de docenten zodanig van elkaar afwijkt dat er geen wederzijds begrip kan ontstaan. Volgens Frans zou de strategie van de hogeschool niet gelanceerd moeten worden zonder dialoog, door te zeggen 'dit is onze strategie en nu gaan we op dat doel af'. Frans gelooft dat wanneer de docenten niet de gelegenheid wordt geboden om over de strategie na te denken, te discussiëren en feedback te geven, er het gevaar dreigt van expliciete conflicten in waarden. In Frans' opinie zijn 'losse' praatjes en lege beloften geen manier om een UAS te leiden. Noch de top, noch middenmanagement zou dit in praktijk moeten brengen. Frans claimt dat zijn onderwijsteam het snel zou 'ruiken' als hij ze iets zou proberen te 'verkopen' waar hij zelf niet in gelooft. Dezelfde oprechtheid zou er moeten zijn tussen de waarden die aan de studenten worden onderwezen en de manier waarop ze behandeld worden, zegt Frans. 'Als we willen dat ze hun toekomstige collega's en klanten respecteren, dan moeten we de studenten ook respecteren zolang ze met ons werken'.

Volgens Frans is het belangrijk een cultuur te creëren waarin het experimenteren met nieuwe dingen wordt ondersteund en aangemoedigd. 'ik zou niet degene moeten zijn die zegt, nee, dat hebben we zo niet gedaan tot nu toe, maar ik zou moeten aanmoedigen, ja, ga je gang en probeer het, denk erover na. Het is niet zo erg als het niet werkt'. Persoonlijk houdt Frans van de creatieve omgeving van een UAS en de vrijheid om elk programma te ontwikkelen dat bij de vraag uit de omgeving past. Eén van de obstakels voor cultuurverandering is wat Frans noemt het 'vertekende' beeld van het werk van een hogeschooldocent. Frans beschrijft dit soort denken door docenten als volgt: 'ik hoef met niemand

samen te werken. Ik kom de klas binnen, ik ga de klas uit, ik bereid mijn lessen voor, en ik ga ervandoor'. Frans probeert deze manier van denken en deze werkcultuur te doorbreken en is er, volgens hemzelf, behoorlijk succesvol mee. Advies aan teamleiders in vergelijkbare posities is, volgens Frans: 'Er zijn geen toverformules. Alleen maar praten, praten en praten met ze!'

Type teamleider	Huidige invulling van de functie	Gewenste invulling van de functie
	Aantal punten (uit 100)	Aantal punten (uit 100)
Type 1 Slimme mensen in een soepel lopend systeem – <i>Petra, Purita University of Applied Sciences</i>		
Type 2 Excellente mensen die samenwerken – <i>Tina, Talentia University of Applied Sciences</i>		
Type 3 De verwachtingen in kaart brengen is pas een begin – <i>Daniel, Diversia University of Applied Sciences</i>		
Type 4 De weg banen naar de toekomst – <i>Frans, Futuria University of Applied Sciences</i>		
Totaal	100	100

In de literatuur over leiderschap in onderwijsorganisaties kom ik de volgende begrippen tegen.

'gedeeld' leiderschap' (shared leadership). Waar denk jij dan aan?

En

'verdeeld' of gedistribueerd leiderschap. Waar denk jij dan aan?

Wil je tot slot de onderstaande vragen beantwoorden over jouw visie op leiderschapsoriëntaties?

Deze vragenlijst vraagt je om het teamleiderschap te beschrijven. Voor elk item geef je 4 punten aan de zin die een teamleider het best beschrijft, 3 punten aan het item dat een teamleider op één na best beschrijft, enzovoort, tot 1 punt voor het item dat het minst van toepassing is op teamleiders.

1. De sterkste vaardigheden (skills) van een teamleider zijn:

- _____ a. Analytische vaardigheden
- _____ b. Interpersoonlijke vaardigheden
- _____ c. Politieke vaardigheden
- _____ d. Gevoel voor drama

2. De beste manier om een teamleider te beschrijven is:

- _____ a. Technische expert
- _____ b. Goede luisteraar
- _____ c. Vaardige onderhandelaar
- _____ d. Inspirerende leider

3. Wat teamleiders het meest helpt om succesvol te zijn is hun vermogen om:

- _____ a. Goede beslissingen te nemen
- _____ b. Mensen te coachen en te ontwikkelen
- _____ c. Sterke allianties te bouwen en een machtsbasis
- _____ d. Anderen te inspireren en te prikkelen

4. Wat mensen het meest geneigd zijn op te merken over een teamleider is:

- _____ a. Aandacht voor details
- _____ b. Zorg voor mensen
- _____ c. Vermogen om te slagen, wanneer conflict en tegenstand optreden
- _____ d. Charisma

5. De belangrijkste eigenschap van een teamleider is:

- _____ a. Helder, logisch nadenken
- _____ b. Zorgzaam zijn en steun geven aan anderen
- _____ c. Hardheid en agressiviteit
- _____ d. Verbeeldingskracht en creativiteit

6. Een teamleider wordt het best omschreven als:

- _____ a. Een analyticus
- _____ b. Een humanist
- _____ c. Een politicus
- _____ d. Een visionair

Hartelijk dank voor je medewerking!

ST_____

HR_____

_____PL

_____SY

Bijlage 8b. Fase 3: respondenten (zes gesprekken)

	Functie	Bijzonderheden	Datum/tijd interview	Opmerkingen
1	Directeur AMA	senior, vrouw	1-jun-15	individueel
2	Docent, teamlid AMA Enschede	senior, man, dt	5-jun-15	groep 1
3	Docent, teamlid AMA Enschede	senior, man, vt 2 en 3, coördinator	5-jun-15	groep 1
4	Teamleider Deventer	senior, vrouw, interim in Enschede	9-jun-15	Individuele vragenlijst niet
5	Docent, teamlid AMA Enschede	senior, vrouw, dt, coördinator	9-jun-15	groep 2
6	Docent, teamlid AMA Enschede	senior, vrouw, vt 4, coördinator	9-jun-15	groep 2
7	Stage-coördinator Enschede	senior, man, geen docent (meer)	9-jun-15	groep 2
8	Docent, teamlid AMA Enschede	junior, man, IHRM	18-jun-15	groep 3
9	Docent, teamlid AMA Enschede	junior, vrouw, IHRM, voormalig coördinator	18-jun-15	groep 3
10	Docent, teamlid AMA Enschede	junior, man, IHRM	18-jun-15	groep 3
11	Docent, teamlid AMA Enschede	senior, man, IHRM/HRM, teamleider per 1 /7 /15	25-jun-15	individueel

De vragenlijsten zijn ofwel direct na afloop van het gesprek, of tot enkele dagen later ingevuld en aan mij geretourneerd.

Bijlage 8c. Codeerschema

ID	Kernbegrip	Dimensie	Waarde / richting	Operationalisatie / interviewvragen	Score
1	Verbinding	Gedeelde waarden	waargenomen invloed	waargenomen invloed positief	GW_WI_hoog
				waargenomen invloed neutraal	GW_WI_midden
				waargenomen invloed negatief	GW_WI_laag
2	Verbinding	Gerichte aandacht voor PDCA	waargenomen invloed	waargenomen invloed positief	GA_WI_hoog
				waargenomen invloed neutraal	GA_WI_midden
				waargenomen invloed negatief	GA_WI_laag
3	Verbinding	Versterkt leiderschap	waargenomen invloed	type 1. structureel leiderschap	VL_WI_ST
				type 2. human resources leiderschap	VL_WI_HR
				type 3. politiek leiderschap	VL_WI_PL
				type 4. symbolisch leiderschap	VL_WI_SY
				type 1.1 negatieve invloed structureel leiderschap	VL_WI_N_ST
				type 1.2 negatieve invloed human resources leiderschap	VL_WI_N_HR
				type 1.3 negatieve invloed politiek leiderschap	VL_WI_N_PL
				type 1.4 negatieve invloed symbolisch leiderschap	VL_WI_N_SY
			toegevoegd uit de data	type 1.5a leiderschapsstijlen moeten in balans zijn	VL-WI-STHRSY
			(2e ronde coderen na resp 4)	type 1.5b leiderschapsstijlen moeten in balans zijn	VL-WI-STHRSYPL
				type 1.5c leiderschapsstijlen moeten in balans zijn	VL-WI-STHR
				type 1.5d leiderschapsstijlen moeten in balans zijn	VL-WI-HRPL
				type 1.5e leiderschapsstijlen moeten in balans zijn	VL-WI-HRSY

4a	Verbinding	Overig	waargenomen invloed	Excellent / zelfsturend team	OV_WI_EZ_veel
				Excellent / zelfsturend team	OV_WI_EZ_weinig
4b	Verbinding	Overig	waargenomen invloed	Teamwork	OV_WI_T_topdown
				Teamwork	OV_WI_T_botup
4c	Verbinding	Overig	waargenomen invloed	Kwaliteitscultuur	OV_WI_KW_veel
				Kwaliteitscultuur	OV_WI_KW_weinig
4d	Verbinding	Overig	waargenomen invloed	Coördinatoren / aanspreekpunten	OV_WI_CO_veel
				Coördinatoren / aanspreekpunten	OV_WI_CO_weinig
4e	Verbinding	Overig	waargenomen invloed	Gedeeld / gedistribueerd leiderschap	OV_WI_GL
				Gedeeld / gedistribueerd leiderschap	OV_WI_GD

Bijlage 9. Resultaten m.b.t. gedeelde waarden (spelvorm Values Interweave)

Rijlabels	Aantal van ID	Citaat
GW_WI_hoog	15	<i>De geïnterviewden ervaren de invloed van de spelvorm Values Interweave op de gedeelde waarden als bevorderend voor open dialoog</i>
1 (MT)	3	“Toen ik inderdaad die vraag kreeg uit het team Enschede [...] dat we op AMA niveau een visie zouden moeten hebben [...] daar gaan we nu inderdaad wel iets over schrijven. En wat ik ook belangrijk vind is dat, naast dat we in zo'n visie iets over de studenten zeggen die later als beroepsprofessional optreden [...] om in zo'n visie iets te melden over de manier waarop we dat dan ook met elkaar doen...Wat onze visie is in zijn algemeenheid in het opleiden van studenten tot die professional, en dan ook onze organisatie- en cultuuraspecten”.
3	1	“Het is de kracht van herhaling. Ik moet echt nadenken van: ja, waar is het ook weer gebeven, maar tegelijkertijd denk ik van: we hebben het deels ook wel verankerd in die A3-methodiek, waardoor het zeker wel geborgd is [...] want die gedeelde waarden, zoals resultaatgerichtheid en de hele duidelijke KPI's voor je team benoemen; dat is resultaatgericht”.
4 (MT)	4	“De waarden die wij als team hebben, hebben we wel meegenomen in onze jaarplannen. Maar niet zozeer dat die termen daar uitgetrokken worden en dan nu gaan we hier mee aan de slag en dan daar mee. Maar het wordt dan in z'n geheel meegenomen in sub teams en in het maken van teamplannen”.
5	1	“Het is een langdurig spel, kost veel tijd om het goed te doen en die tijd was eigenlijk te kort. <i>[Maar als de tijd genoeg zou zijn, vond je het dan wel een leuk spel?]</i> Ja, heel leuk. Ja, superleuk. Ik was daar heel enthousiast over. Echt, hoor. Ik dacht eindelijk gaan we daar eens over nadenken met elkaar. Dat vond ik heel belangrijk. Vind ik nog”.
8	1	“Ik ben voor spellen. Ik denk wel dat het handvatten geeft om echt de inhoud in te gaan”.
10	1	“Ik was er ook positief over. Want je merkt toch, als wij een open dialoog hebben, dat doen we ook vaak genoeg, dan roept iedereen van alles en uiteindelijk hebben we toch niet geluisterd naar elkaar en komt er niet echt wat concreets uit. En dat had je hierbij heel duidelijk wel. Juist omdat je gedwongen wordt om je aan die spelregels te houden, die methode van het spel”.
11 (MT)	3	“De spelvorm vond ik heel behulpzaam, ik vond het zelfs heel erg leuk om te doen. Die waarden bijvoorbeeld, die staan mij nog wel helder voor de geest, dat ik denk van: nou, we hebben het allemaal met elkaar afgesproken, maar daar moeten we elkaar ook aan houden”. “Ik heb het gevoel dat dit (<i>interventie VI</i>) het management heeft aangezet, om ook na te denken over: wat zijn belangrijke waarden of wat zijn nu belangrijke karakteristieken van de docent van de future? En dat is denk ik ook iets wat wel vrij binnenkort een keer verhelderd wordt. Deze interventie zal er ongetwijfeld aan bijgedragen hebben”.
2 en 3	1	“Transparant en open, ja, zeker. [...] En dat is niet altijd even makkelijk, maar het gebeurt wel. En we staan ook stil bij het feit dat het gebeurt en dat we dat een goede zaak vinden <i>[heeft dat te maken met Values Interweave?]</i> ... toen hebben we een paar keer gezegd dat we dat soort dingen wel heel goed vinden”.

GW_WI_laag	4	<i>De geïnterviewden ervaren de invloed van de spelvorm Values Interweave op de gedeelde waarden als belemmerend voor open dialoog</i>
5	1	“Als ik nou terugkijk naar die dag in de Grolsch Veste, dan kan ik me vooral frustratie herinneren, omdat we met een groepje van zes zaten en we moesten snel keuzes maken en ik kreeg gewoon niet de kans om dat wat ik belangrijk vond voor het voetlicht te krijgen en uiteindelijk kwam dat dus ook niet op die poster te staan. Toen dacht ik: dat vind ik toch niet goed”. [...] “En ik denk dat je moet inschatten als leidinggevende dat je professionals nooit met elkaar die ene kant op krijgt. Maar je kunt daar wel op sturen en dat gebeurt natuurlijk nu ook niet. Als je met elkaar geen gedeelde waarden hebt, dan kun je volgens mij ook geen team zijn”.
6	1	“Ik vind het nooit zo heel belangrijk van: wat heb ik nog voor waarden en zo, maar weet ik nog wat we ermee gaan doen en hebben we dat dan ook gedaan?”
8	1	“Hij hangt aan de muur (<i>bedoelt: poster Values Interweave</i>). En daardoor word ik eraan herinnerd dat we dat hebben gedaan en dat daar iets uit is gekomen, maar echt in mijn dagelijkse werkzaamheden merk ik daar eigenlijk niets van”.
5,6 en 7	1	Maar weten we die gedeelde waarden nog? Althans, die we in dat spel hadden gezet? R5: Nee. R6: nee, ik ook niet. Jij ook niet. R7: <i>Nou ja, jij was er niet bij, dus jij hebt nooit echt op die poster gekeken van: oh, ja, zijn dat nou onze waarden?</i> R5: “Maar dat komt ook, de (nieuwe) teamleider heeft daar ook niks meer mee gedaan, die heeft daar niet meer op gestuurd. Die is in één keer over rollen begonnen”.
GW_WI_midden	5	<i>De geïnterviewden ervaren de invloed van de spelvorm Values Interweave op de gedeelde waarden als neutraal (geen invloed)</i>
2	1	“Dat ze (de directeur) op een gegeven moment een keer bij ons is geweest om de visie van Saxion te vertalen naar de AMA-visie is prima, maar wat ik altijd jammer vind, de kracht van herhaling mis ik [...]. (<i>Ze moet</i>) af en toe gewoon een keer in teams komen vertellen van: dit is nu de huidige situatie en we zijn bezig met allerlei nieuwe ontwikkelingen. Neem vast mensen mee”.
4	1	“Ik denk dat het wel lang duurt voordat het echt concreet wordt, dat heeft misschien met de waan van de dag te maken...En dat de tijd er niet voor genomen of gegeven wordt om het goed uit te werken”.
5	1	“Ik vond het echt jammer, echt jammer, dat we niet genoeg tijd hadden. We moeten iets doen met elkaar, je moet een spel doen waarbij je actief wordt. En daar hadden we met dat spel best wel een hele leuke, actieve vorm voor kunnen bedenken. Maar ja, dat frustreerde mij behoorlijk dat dat het zo snel afgeraffeld moest worden”.
2 en 3	2	Values Interweave? R3: “Nou, het helpt, maar er zijn meer methodes die helpen, dus in die zin is het niet van: dit is een heilige methode voor mij”. R2: “Het helpt, het was ook een dialoog-game, he, een spelelement, het helpt wel om, zeg maar, ook die dialoog op gang te brengen”. R3: “Maar als jouw vraag is: is het een belemmering? Nee, het is geen belemmering”.
Eindtotaal	24	

Bijlage 10. Resultaten m.b.t. gerichte aandacht voor PDCA-cyclus (A3 methodiek)

Rijlabels	Aantal van ID	Citaat
GA_WI_hoog	46	<i>De geïnterviewden ervaren de invloed van de A3 methodiek op de gerichte aandacht voor PDCA als bevorderend</i>
1 (MT)	14	<p>“Dan lijkt het mij ook juist interessant om als teamleider met de teams daar overleg over te hebben, van: waarom heb je nou juist dat gekozen? Of ik meen dat te zien, en hoe kan het dan dat dat niet genoemd wordt? Of ik zie dat juist ook, hartstikke goed. En dan krijg je met elkaar die discussie. En dan kan je altijd nog een plan bijstellen of niet”.</p> <p>“De ‘hoe’-kant, dat is wat je aan de professionals moet over laten. En dat je wel met elkaar afspraken maakt over de te behalen resultaten. Als de randvoorwaarden en de criteria maar duidelijk zijn, dan ontstaat er ook vrijheid. Want dan weet je waar je aan toe bent en wat je bewegingsruimte is als docent”.</p> <p>“Binnen het plan van dat sub-team, zag ik ook dat er doelen geformuleerd waren en dan activiteiten om dat te halen. En dat leidt dan inderdaad ook tot resultaat, maar ook zelfsturende teams, van: dat is waar we op gaan sturen”.</p>
3 (CO)	3	<p>“Ik zou graag een mengvorm willen hebben, want ik kan wel bottom-up van alles bedenken, maar het moet wel passen in de brede context natuurlijk. Dus voor mij is het handig dat je eerst van boven de context zet en vervolgens vanuit het team door vertaald wordt, en vanuit mijn team werk je dan van onder naar boven; ergens raak je elkaar. Maar vanuit het hogere niveau wordt op een gegeven moment wel een kader bepaald, waaraan je vanuit de teams jouw invulling kunt gaan geven”.</p>
4 (MT)	14	<p>“Ik denk dat je, als teamleider, heel duidelijk de kaders moet aangeven waarbinnen je moet werken. Maar kijk, als je teams vraagt om plannen te maken voor een bepaald resultaat wat je met elkaar hebt afgesproken, dat je je team dan wel de vrijheid moet geven, binnen die kaders, om daaraan te werken. Je geeft toestemming bij afwijking; Je moet het met elkaar erover hebben of iets realiseerbaar is of niet. Je moet in dialoog met elkaar en dan binnen de kaders die er ook voor mij gelden, als teamleider, met elkaar kijken of het realistisch is wat je nu stelt. Waarbij je wel moet aangeven wat dan de hoofdthema's zijn waar je mee aan de slag gaat”.</p>
5 (CO)	1	<p>“Je moet ook resultaten halen als organisatie, het gaat er niet alleen om hoe leuk we het met elkaar vinden. Het gaat eigenlijk alleen maar over resultaten die door het College Van Bestuur zijn vastgesteld”.</p>
6 (CO)	2	<p>“PDCA in de A3-methodiek? Ja, maar ik denk dat je dat dus vooral op teamniveau vervolgens letterlijk in je notulen en in je actieplannen terug moet kunnen krijgen. Ik denk dat je wel degelijk kwaliteit kan verbeteren, maar uiteindelijk staat of valt het toch weer bij de discipline die je met elkaar opbrengt om te doen wat je hebt afgesproken”.</p>
10 (docent)	1	<p>“Ik denk dat het goed is om top-down een aantal gebieden aan te geven waar ‘t goed is om op te focussen en dan voor de praktische uitvoering dat meer van onder op te laten bedenken. Zodat je eigenlijk een soort van combinatie krijgt van: hier zouden we ons op moeten richten en ga nou maar eens van onderop kijken van: hoe zou je daaraan een bijdrage kunnen leveren en hoe zou je dat in kunnen richten? Dat is eigenlijk natuurlijk wel een beetje hoe het gegaan is, want we hebben wel ook die visie en missie van Saxion gepakt en de resultaten en afspraken en gekeken hoe daar we een bijdrage aan kunnen leveren. Dus ik denk dat het op zich wel prima is”.</p>

11 (MT)	7	<p>"A3 methodiek helpt zeker, want je hebt het nu gelanceerd, er is een keer mee gewerkt en nu moet je op een gegeven moment ook zeggen: het moet bij elkaar komen. Ik wil vermijden om te zeggen: Ik wil het top-down, dat hoeft van mij niet eens, maar je moet ergens bij elkaar komen. Dat is één. Dat je nu ook zegt: er zit een duidelijke gelaagdheid in, in wat we willen bereiken".</p> <p>"Helemaal zonder sturing daar geloof ik niet zo heel erg in, want ook in een zelfsturend team gaat er iemand opstaan die stuurt. Maar zelfsturing vind ik op een gegeven moment wel dat je met een team afspraken maakt en dat is het A3-plan, dat vind ik daar een hele goede in. Oppakken, zelf verantwoordelijkheid nemen, bij elkaar komen, problemen oplossen. En dan echt bij dingen dat je zegt: wacht even, hier moet de lijn aan te pas komen, en dat vind ik zelfsturing".</p>
2 en 3	4	<p>"...wat misschien handig is, is dat de verbinding komt tussen de verschillende teams en dat je daar kijkt: passen die bij elkaar. Dat kun je prima doen denk ik zonder een teamleider".</p>
GA_WI_laag	21	<p><i>De geïnterviewden ervaren de invloed van de A3 methodiek op de gerichte aandacht voor PDCA als belemmerend</i></p>
1 (MT)	2	<p>"Een docent is altijd in eerste instantie op zijn primaire proces. Er zijn natuurlijk docenten die dit (<i>het maken van een plan</i>) minder leuk vinden. Nou ja, dan kan je als docent zeggen: Ik doe niet mee, maar dan moet je ook het vertrouwen hebben dat je collega-docent van jouw team het wel doet".</p>
4 (MT)	3	<p>"Een A3 is bedoeld om iets neer te zetten waarover je met elkaar in gesprek gaat, in plaats van een verzamelmethode van allerlei papieren plannen. Dat gesprek, daar moet het om gaan. [...] Ik heb één A3 voor alle sub teams, ik wil niet werken met sub A3's. We hebben één opleidingsteam met algemene doelen en per kerndocententeam kun je wel andere accenten leggen. Een plan maken doen docenten liever voor het onderwijs dan voor de organisatie. Dus ik ben wel aan het zoeken naar: hoe krijg je daar mensen toch in mee, dat je dingen op papier krijgt en hoe maak je het dan zo dat het ook goed werkbaar is?"</p> <p>"Ik heb dit kwartiel nog wel een afrondgesprek met de coördinatoren om die A3 te evalueren, dus dat gaan we doen met een etentje, dat maakt het ook leuk. Je kunt niet altijd alleen maar eisen. Je moet soms met elkaar de dingen ook leuk maken [...] Op het moment dat je er met elkaar iets van gezelligheid aan koppelt, dan is het weer anders en dan gebeurt het ook weer".</p>
5 (CO)	2	<p>"In hoeverre voelen wij ons gezamenlijk verantwoordelijk voor dit soort dingen en waarom moet die coördinator dat altijd doen? dan zeg ik: Ja, jongens, als we nou naar gespreid leiderschap willen, dan past dat daar helemaal niet bij. Als je tegen mij zegt aan het eind van het jaar, wij hadden dat op de agenda moeten zetten en wij hebben dat niet gedaan, dan ben je er zelf ook verantwoordelijk voor geweest. Mailde ik: Heb je nog agenda-punten? Maar dan kwam er nooit eens iemand die zei: we moeten het weer eens over dat A3 hebben, weet je nog? Waarom moet die coördinator dat altijd doen?"</p>
8 (docent)	4	<p>"A3 is bij mij ook niet geland, nee. Dus ik denk we doen 'Plan', maar 'Do', 'Check' en 'Act' doen we nauwelijks".</p>
9 (docent)	5	<p>"Ik was niet zo'n fan van het A3 jaarplan. Die sessie die we daar aan het begin van dit schooljaar aan gewijd hebben, ik merkte dat het niet zo leefde, dat de energie niet heel positief was, niet van hee, leuk, dit gaan we doen!" [...]</p> <p>"Ik had vorig kwartiel een onvoldoende voor een vak. Dan kan ik misschien het doel hebben dat ik een 7 kan halen, ik heb mijn stinkende best gedaan, maar uiteindelijk is dat doel dus niet behaald. Nou, dat is zo demotiverend. Als je zo'n jaarplan hebt, dan ga je heel erg SMART ook dingen doen. Dan kom je op dit soort doelen uit. En die hebben we volgens mij er ook in staan</p>

		omdat het moet. En dat vind ik zo demotiverend. Ik ga niet harder werken omdat er staat dat ik een 7 moet halen. Goal setting theory zegt dat je dat zelf moet kunnen vaststellen, dat doel. Ik heb dat doel niet bepaald. Want ik ben ervan overtuigd dat ik kwaliteit heb geleverd [lacht]. Alleen is het zo niet gezien”.
10 (docent)	4	“Ik merk er eigenlijk ook weinig van (A3). We hebben bijvoorbeeld met het deeltijd team ook zo'n plan gemaakt, en je ziet dat wat we niet goed doen, daar is gewoon niet structureel iedere vergadering op teruggekomen. We worden er denk ik ook te weinig op afgerekend. Dat is misschien een beetje flauw, maar dat zou een mooie stok achter de deur zijn om dat op die manier te doen. Dus we zijn met heel veel dingen bezig, dat waren we ook al daarvoor, we leveren heel veel inspanning, maar dat deden we ook al daarvoor. Dat wil echt zeggen: we hebben in het plan mooi focus aangebracht, en vervolgens hebben wij daar eigenlijk niks of in ieder geval te weinig mee gedaan”.
5 en 6 (CO)	1	“De teamleider heeft helemaal geen aandacht meer gehad voor A3...maar dat kwam ook omdat zij het er niet mee eens was. Want A3 is bottom-up en zij zei: dat kan niet, dat moet top-down. Want jullie willen bottom-up dingen gaan beslissen en afdwingen. Maar zij zegt: dat kan niet, dat moet top-down uitgelegd worden en dan kan je daar als team vervolgens iets van vinden. Zij dacht echt andersom”.
GA_WI_midden	6	<i>De geïnterviewden ervaren de invloed van de A3 methodiek op de gerichte aandacht voor PDCA als neutraal</i>
1 (MT)	1	“Afgelopen jaar ben ik ook alle teams langs geweest, nog niet op die A3-methodiek, maar ook om de plannen te bespreken. En toen kreeg ik ook de vraag van: zijn we op deze manier goed bezig? Dus dat vind ik juist erg leuk”.
3 (CO)	1	“Er zijn een aantal docenten die gewoon drie uur lesgeven in het kwartiel. Ik vind het niet raar dat ze daar weinig verbinding mee voelen (<i>met A3 jaarplan</i>). Maar met de mensen die er wel fulltime bij zijn, heb ik wel het idee dat er heel duidelijk aansluiting is”.
6 (CO)	2	“A3 is een hulpmiddel dat kan leiden tot wat meer focus in het team, op inhoud. Ik vind het wel een hulpmiddel, geen verandertool, maar zo zijn er ook wel andere hulpmiddelen, dus ik vind hem niet heilig in die zin. Doet-ie wat ie moet doen, denk ik dan? Ja, het heeft inderdaad geholpen om een aantal dingen/ speerpunten boven tafel te krijgen voor het team. Had ik die niet gekregen zonder A3? Nou, laat ik daar ook eerlijk in zijn, ik denk dat we ze dan ook wel gekregen hadden”.
8 (docent)	2	“Wat ik me herinner toen bij het invullen dat we wat technische discussie hadden over wat hoort nou waar en dat was soms wat frustrerend: hoort dit nou bij de strategie of bij de missie of visie? Dus dat was wat lastig. Maar wederom geeft het wel handvatten over waar je het eigenlijk echt over moet hebben. Dus het heeft pro's en con's”.
Grand Total	73	

Bijlage 11. Codering typen leiderschap, gebaseerd op Bolman & Deal (1991b, in Vuori, 2011), vanuit de open vragen over versterkt leiderschap

Leiderschap	Activiteiten / issues (Vuori, 2011)	Citaten uit dit onderzoek	Totaal = 158
Structureel (ST)	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganiseren - Implementeren of verduidelijken van processen en procedures - Ontwikkelen van nieuwe informatie, budgetterings- of controlesystemen - Toevoegen van nieuwe structurele eenheden, teams of onderwijsprogramma's - Planningsprocessen (curriculum, jaarplanning, roostering) - Duidelijkheid geven over doelen, rollen, verwachtingen - Coördinatie en controle - Analyse en allocatie van taken 	<p>"Heel veel duidelijkheid scheppen en ook transparant daarin zijn. Dus als duidelijk is wie of welk team precies ergens verantwoordelijk voor is, dan kan dat heel erg helpen, ook door te zorgen dat je je daarvoor inspant en je daarop richt. En vaak is het voor mij, ook in het verleden, niet duidelijk waar ik nou eigenlijk naar zou moeten streven. Waar ik op afgerekend wordt. Maar er wordt ook niet aan mij gevraagd waarnaar ik zou willen streven of waarop ik afgerekend zou willen worden. Het blijft een beetje vaag".</p> <p>"Ik denk dat hij of zij (de teamleider) verantwoordelijk is voor de uitlijning van die plannen met het hogere doel, het gezamenlijke doel. En daardoor moet zorgen dat we met z'n allen de goede kant op gaan".</p> <p>"Team is te groot, je hebt coördinatoren daarom nodig en die rol moet duidelijk gedefinieerd worden"</p> <p>"Tijd vrijmaken om van elkaar te leren".</p>	48 (30 %)
Human Resources (HR)	<ul style="list-style-type: none"> - Processen van participatie en betrokkenheid - Training en ontwikkeling - Empowerment, organisatieontwikkeling, kwaliteit van arbeid - Bespreken van individuele gevoelens, behoeften, voorkeuren en mogelijkheden - Belang van participatie, dialoog, luisteren, open communicatie, betrokkenheid bij besluitvorming, teamwork - Bespreken van interpersoonlijke relaties - Benadrukken van samenwerking, win-win, familiegevoel, verbondenheid 	<p>"Dan moet je de mensen die je hebt, laten doen wat ze kunnen en graag willen doen. En zorgen dat je een veilige sfeer creëert waarin je dat soort dingen met elkaar kunt doen. En waar je ook dingen kunt leren...En dan moet je fouten mogen maken en sta je dus achter de mensen die je hebt".</p> <p>"Hij (1^e teamleider) gaf je ook de verantwoordelijkheid. Als je als teamleider wilt dat ze meer in de lijn, in de teams, dingen oplossen, dan is dat de weg. Zorgen dat je het gevoel hebt dat je wel gesteund wordt, maar dat je het gewoon wel zelf mag oplossen".</p> <p>"Aanwezigheid, er zijn. Zowel fysiek er zijn als aanspreekbaar zijn".</p> <p>"Pro-activiteit en zelfsturing vind ik wel enorm belangrijk. Dat vind ik juist geweldig, als jullie ideeën hebben over hoe je iets zou kunnen veranderen, be my guest. Ik denk dat iedereen het voor zich misschien wel doet, in zijn vak of in zijn les of met studenten, maar om dat dan met elkaar als team te doen of ook bottom-up met voorstellen te komen".</p>	65 (41 %)

		<p>"Delen van de dingen met elkaar [...] Je kan gedeeld leiderschap hebben door de verantwoordelijkheid lager in de teams te leggen. Wat kunnen jullie als team?"</p>	
Politiek (PL)	<ul style="list-style-type: none"> - Onderhandelen - Advocaat zijn van het team - Allianties bouwen en netwerken met andere key players - Conflicten en spanningen hanteren tussen verschillende stakeholders / organisaties - Concurrerende belangen en agenda's hanteren - Verschillen van inzicht overbruggen m.b.t. toekennen van schaarse middelen 	<p>"Dan moet je echt als teamleider voor je troepen staan, he? Vechten als een leeuw voor ze".</p> <p>"De allereerste kwestie is natuurlijk dat 'ie moet zorgen dat 'ie met het budget dat 'ie heeft, de dingen kan doen die van hem gevraagd worden. Hij of zij. Dus je moet niet boven je budget uit komen. Maar als andere dingen nodig zijn, dan moet je zorgen dat er budget bij komt. Je moet faciliteren, kunnen faciliteren op een realistische manier. Als je dat niet lukt als teamleider, om dat budget ervoor los te peuteren, dan doe je het niet goed. Dus dat is de basis: faciliteren".</p>	<p>16 (10 %)</p>
Symbolisch (SY)	<ul style="list-style-type: none"> - Creëren of opfrissen van ceremonies en rituelen (borrels, teamdagen e.d.) - Werken aan beïnvloeding van organisatiecultuur - Werken aan ontwikkeling of herbevestiging van de visie van de organisatie/ het programma - Gebruik maken van 'zelf' als symbool of voorbeeld - Discussies voeren over identiteit van de hogeschool, de academie, het onderwijs-programma, de cultuur of symboliek - Discussies voeren over symbolisch belang van bepaalde praktijken, rituelen of waarden - Beïnvloeden van de wijze waarop verschillende publieksgroepen een activiteit of besluit zullen interpreteren of framen 	<p>"Dat is ook een belangrijke, en dat is verbinding realiseren. Dat mensen relaties met elkaar hebben".</p> <p>"Hoe wij vinden dat wij met de studenten moeten omgaan, zo zouden leidinggevenden met ons om moeten gaan, dat vind ik eigenlijk wel een mooie. Want ik vind dat je eerlijk en open en duidelijk moet zijn, en door moet pakken als het nodig is, en verbindend moet zijn, studenten moeten het idee hebben dat ze ergens bij horen, en dat moeten leidinggevenden ook doen. En die moet niet hiërarchisch, maar vooral verbindend en op tijd ingrijpend zijn, recht doen aan het individu".</p> <p>"En het laatste wat bij mij op kwam, is dat ook een teamleider een duidelijk doel moet hebben. Daar moet je ook in geloven, van: we gaan samen met club Enschede in ieder geval. Die moet ook wel een beetje een leuke droom uitstralen".</p> <p>"Ik vind ook dat een voorname taak van de teamleider is: het vormen van een brug tussen de directeur, het management en de academie in Enschede en dat vice versa. Ik vind het eigenlijk te gek dat de directeur van stal moest komen om de visie uit te leggen van de AMA. Dat moet een teamleider kunnen doen. En eigenlijk moeten de mensen dat zelf kunnen. Dat mag wel meer leven, we mogen het er wel vaker</p>	<p>29 (18 %)</p>

		over hebben. En elkaar er ook op aanspreken".	
HR+PL	- Combinatie van twee frames	"Meer FTE's sluit ik me bij aan en linking pin en communicatie, openheid, allemaal belangrijk".	1
HR+SY	- Combinatie van twee frames	"Duidelijkheid geven, richting geven, maar ook betrokkenheid creëren en noem het maar co-makship of gedeeld leiderschap of samen gedragen. Dat je dat creëert, door ook te appelleren aan: kom er maar bij en join the club. Laten we het gezamenlijk doen, met soms in acht neming dat de één iets meer moet vertellen dan de ander. Dus dat is wel heel belangrijk. Maar ook te appelleren aan die extra mile, he? En dat voel ik nu nog veel meer dan dat ik het al voelde, van: ja, jongens: we hebben hier geen functie, we hebben hier gewoon een beroep. En we zijn allemaal wat dat betreft knettergek en knetter verliefd op ons beroep".	6
ST+HR	- Combinatie van twee frames	"De verwachtingen die we koppelen aan een leidinggevende, dat zijn meer de dingen die we eigenlijk niet benoemd hebben. Een ondersteuner, iemand die visie heeft, en dat uitdraagt. En ook een bepaalde rationaliteit heeft, maar niet zo extreem als dat we het meegemaakt hebben. Uiteindelijk kan het zomaar zijn dat je ergens niet uitkomt en dan moet er toch iemand zijn die de knoop doorhakt".	8
ST+HR+SY	- Combinatie van drie frames	"Voor mij geldt dat ik eigenlijk op ééntje erg laag scoor, dat is type 3. Dat is in eerste instantie al meer dan ik eerst had, een klein stapje vooruit. Maar die andere drie zitten erg dicht bij elkaar in de buurt. Als ik het spectrum zie, he: het is heel erg taakgericht en mensgerichte cirkel daar ergens in het midden, ik heb het gevoel dat we bij de vorige heel erg aan de ene kant zaten en bij die daarvoor aan de andere kant en ik zoek daar iets in het midden. Ik zoek iemand die inderdaad aandacht heeft voor die mens, kan prikkelen waar het nodig is, maar ook wel een bepaalde rationaliteit meeneemt, maar dat moet in balans zijn. Ze zeggen ook niet voor niets 'het schaap met de vijf poten'. R2: "En goed, laten we eerlijk zijn, het is een verdomd lastige functie, hoor. Dus eigenlijk vind ik dat de nieuwe leidinggevende moet balanceren op die drie."	3

ST+HR+PL+SY	- Combinatie van vier frames	“Belangrijkste taak is inspireren, transparantie, faciliteren. Veiligheid, bescherming, openheid, gevoel van waardering maar ook ... ik noem het haast horizontale communicatie. Horizontaal: op een gegeven moment ook zeggen: van goh, denk eens mee.”	2
Totaal	Combinaties van meer frames		20

Bijlage 12. Resultaten leiderschap

Uitkomsten interviews: aantal uitspraken toe te wijzen aan de vier leiderschapsstijlen:
(Gem = % gewenst leiderschap)

ST	HR	PL	SY	totaal	ST+HR	PL+SY	
48	65	16	29	158			
30	41	10	18	100	71	28	%
2^e	1^e	4^e	3^e				rang

Gewenst leiderschap volgens de vier frames (verdeling 100 punten over vier archetypen):

ST	HR	PL	SY	totaal	ST+HR	PL+SY	
gewenst	gewenst	gewenst	gewenst		gewenst	gewenst	
20	30	10	40	100	50	50	MT
20	30	10	40	100	50	50	
30	30	15	25	100	60	40	
15	40	15	30	100	55	45	
40	30	0	30	100	70	30	
20	50	20	10	100	70	30	
20	50	20	10	100	70	30	
25	40	10	25	100	65	35	
20	40	20	20	100	60	40	
20	40	20	20	100	60	40	MT
23	38	14	25	100	61	39	%
3^e	1^e	4^e	2^e				rang

Uitkomsten vragenlijst Bolman & Deal: verdelen 10 punten per vraag, 6 vragen.

ST	HR	PL	SY	totaal	ST+HR	PL+SY	
gewenst	gewenst	gewenst	gewenst		gewenst	gewenst	
17	19	9	15	60	36	24	MT
14	24	7	15	60	38	22	
15	17	10	18	60	32	28	
10	17	15	16	58	27	31	
16	24	10	10	60	40	20	
8	19	13	20	60	27	33	
15	23	7	15	60	38	22	
12	22	9	17	60	34	26	
11	22	10	17	60	33	27	
11	19	10	20	60	30	30	MT
12,9	20,6	10	16,3	59,8	33,5	26,3	
22	34	17	27	100	56	44	%
3^e	1^e	4^e	2^e				rang

Bijlage 13. Waargenomen invloed van overige factoren op verbinding

Factor	Wat is de waargenomen invloed van: ... citaten uit dit onderzoek	Totaal
Excellent/ Zelfsturend team: veel of weinig	<p>Veel: “Een team dat eigen verantwoordelijkheid draagt en daardoor resultaat behaalt, maar ook staat voor het behalen van resultaten. Dus je wilt excellent zijn. En excellentie is niet alleen de manier waarop je het doet, de atmosfeer van elkaar steunen, maar excellentie is voor mij ook: wij als team committeren ons aan het behalen van resultaten”. R10 “Als je volledig zelfsturend bent, dan begint het dat je zelf mag definiëren wat je doelstellingen zijn binnen het team en dat je dan zelf ook mag weten hoe je die gaat halen. En wat er gebeurt als je die niet haalt. Ik weet niet of wij officieel een zelfsturend team hebben, maar ik voel wel de verantwoording, ja. Misschien niet op papier, maar in de praktijk denk ik wel dat wij in hoge mate zo werken. Specifiek voor mij het i-HRM team. Ik denk wel dat wij gedeelde verantwoordelijkheid voelen”. R8</p> <p>Weinig: “Het zegt dat we ergens heel goed in moeten zijn, maar waarin dat is niet duidelijk. De variabelen, die maken dat een team een goed team is of een excellent team, daar is niks over gezegd”. R5 “Op een gegeven moment is de benaming ook veranderd in resultaatverantwoordelijke teams. Dat kun je natuurlijk wel zeggen. Je hebt teams die voor bepaalde resultaten verantwoordelijk zijn. Maar je hebt alsnog iedere keer die discussie van: waar zit je regelruimte? Wat zijn je bevoegdheden?”. R4 “Ik vind resultaatverantwoordelijke teams misschien mooier dan zelfsturend, alhoewel ik vind dat je ook zelfsturend moet zijn tot op een bepaalde hoogte [...] Ik zou er nog het liefst naar toe willen dat we tegen een team zeggen: Jullie zijn verantwoordelijk voor zoveel studenten, dat betekent dat je zoveel FTE hebt: alsjeblieft, regel het met elkaar”. R1</p>	<p>Veel: 45 Weinig: 26</p>
Teamvorming: Top down bottom up	<p>Top down: “Ik denk dat ook de top-down constructie erin moet, en zo zitten deze organisaties ook wel in elkaar, hoor. We zeggen wel van niet, maar zo is het wel. Ik zou wel heel graag alles ook vanuit directie willen zien: dit zijn nou de zeven dingen die we belangrijk vinden. Vanuit het bestuur en het directeurenoverleg zijn dit de dingen die wij moeten doen. Ga daar nou eens mee aan het stoeien. En dat mag dan bottom-up. Maar ergens wel in een bepaalde richting, anders waaiert het uit elkaar”. R11</p> <p>Mengvorm: “Dat is gedeeltelijk zelfsturend. Je zou kunnen zeggen: als de teamleider benoemt van: we moeten focussen op bijvoorbeeld rendement of kwaliteit van onderwijs, dan is het nog steeds heel breed. Dan kun je prima als team kijken hoe je dat invult en hoe je daar op afgerekend zou willen worden. Dus ben je in mijn ogen nog best wel zelfsturend”. R10</p> <p>Bottom up: “Het toverwoord hierbij is ook commitment, van beide kanten, ik bedoel enerzijds bottom-up zoals we 't ook voor een heel groot deel hebben aangepakt. Je moet wel commitment hebben bij de top en bij onze teamleider; die moet er ook achter staan. Als die er</p>	<p>Top down: 17 Bottom up: 30</p>

	niet achter staat, dan kun je nog zulke leuke ideeën hebben vanuit de teams, maar dan stagneert het daar weer". R2	
Factor	Wat is de waargenomen invloed van: ... citaten uit dit onderzoek	Totaal
Kwaliteitscultuur: veel of weinig	<p>Veel: "Ik vind wel dat de sfeer verbeterd is. Het heeft te maken met dit soort interventies, niet zozeer de A3, maar het feit dat je het gemeenschappelijk hebt over dingen die je in je onderwijs wel langs ziet komen of belangrijk vindt. Een teammiddag die je organiseert waarin je met elkaar tijd neemt om ook 's naar elkaar te luisteren op een andere manier dan alleen vakinhoud. Daar heeft het mee te maken." R4</p> <p>Soms: "In teams waar het niet of veel minder lastig is, daar waar er een sfeer is van: wij zijn met z'n allen verantwoordelijk voor zo'n groep studenten. Als je dat zou bespreken vanuit een betrokkenheid, en dan denk ik ook zelfs dat je op team- of sub team niveau met elkaar de evaluatie zou moeten kunnen bespreken, want dan kun je elkaar helpen. En dan kun je ook zeggen: joh, praat eens met die of doe eens dat of ik kom een keer bij je kijken, kan ik je helpen. Daarvoor heb je wel een omgeving nodig van veiligheid. En dat de coördinator daar een rol in heeft, om het met het team te bespreken, dat zie ik dan wel." R1</p> <p>Weinig: "Dan moet je je echt gaan richten op de afspraken die je gemaakt hebt. Elkaar daar ook op aanspreken. Ook op aangesproken moeten worden. Want als het een teamleider is, dan is het een teamleider, als het meer zelfsturend is, dan door elkaar daarop aan te spreken, dan zou dat wel helpen. Ik vind wel dat een aanspreekcultuur meer nodig is. Dat vind ik één belangrijk aspect van een kwaliteitscultuur." R10</p>	<p>Veel: 11 Weinig: 12</p>
Coördinatoren: veel of weinig	<p>Veel: "Je bent eigenlijk de smeerolie van het team. Zodat alles op rolletjes loopt, het welzijn en welbevinden van collega's en iedereen in hun kracht zetten, mensen de goede dingen laten doen. Met name het op rolletjes laten lopen van het team." R2</p> <p>"Ik heb de indruk dat je er niet aan ontkomt dat echt wel dingen lager gaan liggen omdat we zo'n groot team zijn, dus dat allerlei dingen bij de coördinatoren komen, dat je wel degelijk sub-teampjes krijgt en eigenlijk dat het een soort van verkapte leiders zijn. Maar dan heb je wel een sterke teamleider nodig die dat integreert. Die er inderdaad voor zorgt dat het niet allemaal eilandjes worden en dat je inderdaad moet gaan vechten voor je eigen mensen." R9</p> <p>"Misschien is een echte coördinator iemand die in de gaten houdt of inderdaad binnen het team iedereen zich inzet voor het behalen van die doelen. En daar, misschien niet op een hiërarchische manier, maar wel als-ie ziet dat iets niet gebeurt, het als discussiestuk op tafel leggen." R3</p> <p>Weinig: "Als het gaat om het functioneren...dan is er de teamleider om het met de desbetreffende docent te hebben over nou ja, ik zie dat het</p>	<p>Veel: 24 Weinig: 6</p>

	wel goed met je gaat of ik zie dat het minder goed met je gaat en wat kunnen we doen?" R1	
Factor	Wat is de waargenomen invloed van: ... citaten uit dit onderzoek	Totaal
Gedeeld / gedistribueerd leiderschap	<p>"Als we naar gespreid leiderschap willen... Een heleboel mensen hebben het daar nu over. Want het is heel actueel, zeker in het onderwijs kennelijk een hele goede methode van leidinggeven, omdat je daarmee talenten naar boven haalt, iedereen een kans geeft, de waarden van iedereen inziert, mensen in allerlei rollen laat zitten [...] En dat alles gebeurt, maar op een organische manier. En dan denk ik van: Nou, dat zou heel mooi zijn als we dat met elkaar zouden kunnen bereiken. Maar ik denk wel dat dat een beetje idealistisch is zoals het nu is". R5</p> <p>"Op teamleidersniveau zou het heel mooi zijn als we daar gedeeld leiderschap/ gedeelde verantwoordelijkheden kunnen hebben. Beter inzicht ook in waar we mee bezig zijn, maar ook kunt kijken naar waar liggen jouw talenten en waar liggen de mijne? Kunnen we elkaar daarin versterken? Je kan ook gedeeld leiderschap hebben door de verantwoordelijkheid lager in de teams te leggen". R4</p> <p>"Duidelijkheid geven, richting geven, maar ook betrokkenheid creëren en noem het maar co-makship of gedeeld leiderschap of samen gedragen. Dat je dat creëert, door ook te appelleren aan: kom er maar bij en join the club. Laten we het gezamenlijk doen, met soms inachtneming dat de een iets meer moet vertellen dan de ander. Dus dat is wel heel belangrijk." R11</p> <p>"Gedeeld leiderschap. Waar ik aan denk is niet een klassieke leidinggevende, maar dat je de leiders verdeelt onderling. Dan kom ik toch weer richting die zelfsturende teams, zelfsturende groep, die gezamenlijk leiderschap op zich nemen. En een leidinggevende die er misschien wel is, maar geen hiërarchisch leidinggeeft. Ook gedeelde verantwoordelijkheid". R2 en 3</p> <p>"Gedistribueerd leiderschap roept bij mij wel meer het gevoel op van dat je een distributeur hebt, iemand die dat dan verdeelt, terwijl gedeeld leiderschap daar spreekt meer eigen verantwoordelijkheid uit". R1</p> <p>"Ik denk dat gedeeld leiderschap gaat over dat je kijkt naar: wat hebben we nodig als het om leiderschap gaat, wat zijn de kwaliteiten van mensen en hoe kunnen we dat bij verschillende dingen uitzetten. En ook als we willen kijken naar een teamleider binnen onze academie, dan zijn er heel veel dingen die bij hem of haar op het bordje komen, volgens mij is dat niet in één persoon te verenigen. Dus eigenlijk in je kracht dingen doen". R10</p> <p>"Een beetje met dat Rijnlands model, van wie het weet mag het zeggen, en ik denk dat zolang mensen de dingen weten, handiger kunnen organiseren en regelen met elkaar, ja dan moet dat vooral op die manier gebeuren. En dan moet het wel transparant zijn, want we moeten bij sommige besluiten wel goed kunnen uitleggen waarom het gedaan is [...] Ik heb het idee dat daar de professionals heel veel kaas van gegeten hebben en ook ideeën over hebben". R1</p> <p>"Ik denk dat het (<i>gedeeld leiderschap</i>) snel onduidelijk wordt. Maar ik ken het principe niet, wat is dan de definitie?" R8</p>	<p>Gedeeld: 30</p> <p>Gedistribueerd: 1</p>